

MASTER'S THESIS

Leidt een Professionaliseringsactiviteit tot Meer Formatieve Activiteiten in de Klas?

van Heusden-Kok, Diana

Award date:
2017

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



Leidt een Professionaliseringsactiviteit tot Meer Formatieve Activiteiten in de Klas?

Does Professional Education Lead to More Formative Activities in the Classroom?

Diana van Heusden-Kok

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit

Datum van indienen: 13 april 2017

Begeleider: Dr. K. Dirkx

Examinator:

Studentnummer:

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Summary	5
1. Inleiding	6
1.1 Probleemschets en doel van het onderzoek	6
1.2 Theoretisch kader	7
1.2.1 Inhoud van formatieve activiteiten.....	7
1.2.2 Effecten van formatieve activiteiten	10
1.2.3 Voorwaarden voor het inzetten van formatieve activiteiten	14
1.2.4 Docentprofessionalisering	15
1.3 Vraagstellingen en hypothesen	16
2. Methode.....	18
2.1 Ontwerp	18
2.2 Onderzoeksgroep	19
2.3 Materialen	19
2.4 Procedure	21
2.5 Analyses	22
3. Resultaten.....	23
3.1 Beschrijving onderzoeksgroep.....	24
3.2 Resultaten deelvraag 1	25
3.2.1 Resultaten lesmaterialen	25
3.2.2 Resultaten lesbezoeken.....	25
3.2.3 Resultaten interviews docenten.....	26
3.2.4 Resultaten interviews studenten	27
3.3 Resultaten deelvraag 2	29
4. Conclusie en discussie.....	30
4.1 Conclusie deelvraag 1	30
4.2 Conclusie deelvraag 2	32

4.3 Maatschappelijke en wetenschappelijke significantie	33
4.4 Discussie	33
Referenties.....	36
Bijlagen	41
<i>Bijlage 1 Interviewvragen docenten</i>	<i>42</i>
<i>Bijlage 2 Interviewvragen studenten</i>	<i>43</i>
<i>Bijlage 3 Vragenlijst.....</i>	<i>44</i>
<i>Bijlage 4 Analyse kader lesmateriaal, lesbezoek en interview</i>	<i>47</i>
<i>Bijlage 5 Theoretische achtergrond docentprofessionalisering</i>	<i>50</i>
<i>Bijlage 6 Informatie over de professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten</i>	<i>53</i>
<i>Bijlage 7 Informatiebrief docenten</i>	<i>54</i>
<i>Bijlage 8 Informatiebrief studenten</i>	<i>56</i>
<i>Bijlage 9 Bedankmail docenten</i>	<i>58</i>
<i>Bijlage 10 Bedankmail studenten</i>	<i>59</i>
<i>Bijlage 11 Analyse kader pretest lesmaterialen trainingsgroep.....</i>	<i>60</i>
<i>Bijlage 12 Analyse kader pretest lesmaterialen controlegroep</i>	<i>64</i>
<i>Bijlage 13 Analyse kaders pretest lesbezoeken trainingsgroep</i>	<i>67</i>
<i>Bijlage 14 Analyse kaders pretest lesbezoeken controlegroep</i>	<i>79</i>
<i>Bijlage 15 Analyse kader pretest interview trainingsgroep.....</i>	<i>91</i>
<i>Bijlage 16 Analyse kader pretest interview controlegroep.....</i>	<i>103</i>
<i>Bijlage 17 Analyse kader pretest interview studenten</i>	<i>107</i>
<i>Bijlage 18 Analyse kader posttest lesmateriaal trainingsgroep</i>	<i>111</i>
<i>Bijlage 19 Analyse kader posttest lesmateriaal controlegroep</i>	<i>115</i>
<i>Bijlage 20 Analyse kaders posttest lesbezoeken trainingsgroep</i>	<i>119</i>
<i>Bijlage 21 Analyse kaders posttest lesbezoeken controlegroep.....</i>	<i>128</i>
<i>Bijlage 22 Analyse kader posttest interview trainingsgroep</i>	<i>155</i>
<i>Bijlage 23 Analyse kader posttest interview controlegroep</i>	<i>158</i>
<i>Bijlage 24 Analyse kader posttest interview studenten.....</i>	<i>162</i>

Leidt een Professionaliseringsactiviteit tot Meer Formatieve Activiteiten in de Klas?

Diana van Heusden-Kok

Samenvatting

In de lerarenopleiding voor mbo-docenten is onvoldoende aandacht voor toetsen en beoordelen in zowel summatieve als in formatieve zin (Bartman, 2016; Joosten-ten Brinke, 2011). Bij formatieve toetsen gaat het om activiteiten die bijdragen aan het leerproces van de studenten (Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014; Sluijsmans et al., 2013). Doorgaans hebben deze activiteiten een positief effect op de leerprestaties en motivatie van studenten (Cauley & McMillan, 2010; Heitink, Van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp & Kippers, 2016; Van Berkel, Bax & Joosten-ten Brinke, 2014). Om docenten van het ROC Alfa-college te ondersteunen in het vormgeven en inzetten van formatieve activiteiten, is een professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten ontwikkeld. Het doel van dit onderzoek was na te gaan of een professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten bijdraagt aan de inzet van formatieve activiteiten door docenten en de motivatie van studenten. De onderzoeksvraag luidde: *Draagt een professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten bij aan het inzetten van formatieve activiteiten door docenten in het mbo en aan een hogere motivatie van studenten?* Het onderzoek heeft plaatsgevonden bij het team Verzorging/Verpleging, waar 35 docenten en 21 studenten vrijwillig participeerden. Er is een pretest posttest quasi-experimenteel onderzoek uitgevoerd met drie onderzoeksgroepen: de trainingsgroep, de controlegroep en de studenten. Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag, was op verschillende manieren kwalitatieve en kwantitatieve data verzameld. Er was lesmateriaal geanalyseerd, lessen zijn geobserveerd en docenten en studenten zijn geïnterviewd, dit alles aan de hand van een analysekader gebaseerd op Sluijsmans, Joosten-ten Brinke en Van der Vleuten (2013). Tevens was bij studenten de *intrinsic value* schaal van de *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Pintrich & De Groot, 1990) afgenomen, vertaald naar het Nederlands. De resultaten laten zien dat de docenten meer formatieve activiteiten in zijn gaan zetten na de professionaliseringsactiviteit, maar een directe hogere motivatie bij studenten was niet gemeten. Met de uitkomsten van dit onderzoek kan verdere professionalisering van docenten op het gebied van formatieve activiteiten worden vormgegeven. Er dient daarbij vooral aandacht te zijn voor het effect van de inzet van formatieve activiteiten op de motivatie van studenten. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op een langdurig onderzoek met meerdere teams en andere ROC's. Tevens zou een ontwerpstudie uitgevoerd kunnen worden, in combinatie met het inrichten van een professionele leergemeenschap, om de professionaliseringsactiviteit voor en door docenten te laten zijn, waardoor mogelijk vraag en aanbod nog beter op elkaar afgestemd kunnen worden.

Trefwoorden: Formatieve activiteiten, docentprofessionalisering, motivatie.

Does Professional Education Lead to More Formative Activities in the Classroom?

Diana van Heusden-Kok

Summary

In teacher education for vocational education there is insufficient attention for assessment, both for summative and formative purposes (Bartman, 2016; Joosten-ten Brinke, 2011). Formative assessment are activities that contribute to students' learning (Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014; Sluijsmans et al., 2013). Usually these formative activities positively affect students' learning performance and motivation (Cauley & McMillan, 2010; Heitink, Van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp & Kippers, 2016; Van Berkel, Bax & Joosten-ten Brinke, 2014). To support teachers of the ROC Alfa-college (a centrum for vocational education in the Netherlands) in designing and using formative activities, professional development in form of a one-day workshop about formative activities was given to teachers and evaluated. The aim of the present research is evaluate if the workshop contributed usage of formative activities by teachers and if students develop higher motivation. The research question was: *Do professional education about formative activities lead to an increased use of formative activities in class by vocational education teachers, and does this heighten the students' motivation?* The research took place at the ROC Alfa-college, team Healthcare/Nursing, where 35 teachers and 21 students participated voluntarily. It was a pretest posttest quasi-experimental research with three research groups: the training group, the control group and the students. To answer the research question, qualitative and quantitative data was collected in different ways. Lesson materials were analyzed, lessons were observed and teachers and students were interviewed, on the basis of an analysis framework based on Sluijsmans, Joosten-ten Brinke and Van der Vleuten (2013). Students also completed the intrinsic value scale of the *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Pintrich & De Groot, 1990), which was translated into Dutch. The results show that teachers deploy more formative activities after professional education, but a higher motivation among students was not measured. With the results of this research further professional development of teachers about formative activities can be designed. Particular attention should be paid to the effect of the use of formative activities on students' motivation. Future research could be a longitudinal research with multiple teams and other vocational education schools. Also, a designresearch could have been set up, possibly in combination with a professional learning community, so that the professional education is for and made by teachers, whilst supply and demand can be better coordinated.

Keywords: Formative activities, teacher development, motivation.

1. Inleiding

1.1 Probleemschets en doel van het onderzoek

Toetsen vervullen een belangrijke functie in het onderwijs (Joosten-ten Brinke, 2011). Terwijl voorheen summatief toetsen centraal stond in het onderwijs, wordt tegenwoordig in toenemende mate aandacht besteed aan de formatieve functie van toetsen (Sluijsmans, Joosten-ten Brinke & Van der Vleuten, 2013). Bij summatief toetsen wordt gekeken naar de prestaties van studenten op een vooraf vastgelegd moment en die prestaties worden gewaardeerd door middel van een cijfer. Bij formatief toetsen gaat het daarentegen om activiteiten die bijdragen aan het leerproces van de studenten en het aanpassen van de instructie hierop door de docent (Cauley & McMillan, 2010; Heitink, Van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp & Kippers, 2016; Sluijsmans et al., 2013; Van Berkel, Bax & Joosten-ten Brinke, 2014). Voorbeelden van dergelijke activiteiten zijn het betrekken van studenten in het medebepalen van de succescriteria voor een module en hen te involveren bij de beoordeling (Sluijsmans et al., 2013). Door de inzet van formatieve toetsen en activiteiten worden de motivatie (Cauley & McMillan, 2010; Clark, 2011; Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014; Yin et al., 2008) en prestaties van studenten verhoogd (Black & William, 2003; Hattie, 2009; Yin et al., 2008).

Hoewel er veel aandacht is voor formatieve toetsen in het basisonderwijs en hoger onderwijs, is het meer centraal stellen van formatieve toetsen in het mbo nog niet voldoende tot ontwikkeling gekomen (Joosten-ten Brinke, 2011; Schildkamp et al., 2014). Eén van de belangrijkste oorzaken daarvan is beperkte kennis van docenten omtrent formatieve toetsen, omdat dit zeer beperkt aan de orde komt tijdens de lerarenopleidingen (Bartman, 2016; Joosten-ten Brinke, 2011). Het team Verzorging/Verpleging te Groningen van het ROC Alfa-college heeft de behoefte uitgesproken kennis en kunde op het gebied van formatieve toetsen uit te willen breiden, wat aansluit bij het professionaliseringsbeleid van het Alfa-college dat stelt dat de komende jaren geïnvesteerd wordt in docentprofessionalisering (Alfa-college, 2015). Om deze docentprofessionalisering op waarde te kunnen schatten, is binnen dit team het onderhavige onderzoek uitgevoerd. Daarin is het effect gemeten van een door de onderzoeker ontworpen professionaliseringsactiviteit voor mbo-docenten over formatieve toetsen en activiteiten op de inzet van formatieve activiteiten in de lessen en op de motivatie van studenten. Tijdens het ontwerpen van de professionaliseringsactiviteit zijn randvoorwaarden en beïnvloedende factoren voor effectieve docentprofessionalisering meegenomen (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010).

Het doel van dit onderzoek is de kennis omtrent formatieve activiteiten bij docenten van het

Alfa-college bij het team Verzorging/Verpleging te Groningen te vergroten waardoor docenten meer formatieve activiteiten gaan inzetten in hun lessen en studenten een hogere motivatie ontwikkelen.

1.2 Theoretisch kader

Om de doelstelling van dit onderzoek te bereiken, wordt eerst een theoretisch kader geschetst waarin de belangrijkste variabelen uit dit onderzoek zijn beschreven en de onderlinge samenhang is weergegeven. In paragraaf 1.2.1 wordt uiteengezet wat onder formatieve activiteiten wordt verstaan. In paragraaf 1.2.2 wordt onderbouwd wat de empirisch bewezen effecten zijn van het inzetten van formatieve activiteiten, waaronder het verhogen van motivatie bij studenten en wordt uitgelegd wat verstaan wordt onder motivatie. In paragraaf 1.2.3 worden voorwaarden beschreven voor het inzetten van formatieve activiteiten. Tot slot wordt in paragraaf 1.2.4 toegelicht wat onder docentprofessionalisering wordt verstaan.

1.2.1 Inhoud van formatieve activiteiten

In de literatuur is een tweedeling gemaakt waarmee verschillende functies van toetsen onderscheiden worden: het formatief en summatief toetsen (Heitink et al., 2016; Van Berkel et al., 2014). Summatief toetsen (*assessment of learning*) richt zich op het vaststellen van wat geleerd is met een afsluitende beoordeling/cijfer (Black & William, 1998; Joosten-ten Brinke, 2011). Voor formatief toetsen is de definiëring niet zo eenduidig (Sluijsmans et al., 2013). Echter een veel gehanteerde definitie van formatief toetsen (*assessment for learning*), die ook gehanteerd wordt in dit onderzoek, is: “*Het proces van het zoeken, aggregeren en interpreteren van informatie die studenten en docenten gebruiken om te bepalen waar studenten staan in hun leerproces, waar zij naar toe moeten werken en op welke manier.*” (ARG, 2002, zoals beschreven in Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014, p.82). Ondanks de verdeling tussen summatief en formatief toetsen is het wenselijk dat formatieve toetsen in het verlengde liggen van summatieve toetsen, zodat er voldoende aansluiting tussen beiden is (Joosten-ten Brinke, 2011).

Voor wat betreft formatief toetsen gaat het vooral om het groeiproces en de voortgang van de studenten in relatie tot de gestelde leerdoelen (Sluijsmans et al., 2013). De prestaties van de studenten worden hierbij continu geëvalueerd om daarmee het leerproces bij te sturen onder begeleiding van de docent. Ook kan een docent formatieve activiteiten inzetten om het onderwijs beter te laten aansluiten bij de leerbehoeften van studenten (Black & William, 1998; Heitink et al., 2016; Joosten-ten Brinke, 2011). Wegens de diversiteit van activiteiten die ingezet kunnen worden om het leerproces van studenten te stimuleren, wordt steeds vaker de term ‘formatieve activiteiten’ gebruikt in plaats van formatief toetsen (Gijbels & Dochy, 2006). Naast dat de term ‘formatieve activiteiten’ de lading beter dekt, heeft het een minder negatieve lading dan de term ‘toetsen’ (Gijbels & Dochy, 2006). In dit onderzoek wordt daarom de term formatieve activiteiten gehanteerd. De studenten en hun leerproces

komen door het inzetten van deze formatieve activiteiten meer centraal te staan (Sluijsmans et al., 2013).

Om te verduidelijken welke aspecten in het onderwijsproces formatief zijn, hebben Cauley en McMillan (2010) een raamwerk ontwikkeld (Tabel 1) waar een laag en een hoog niveau van formatieve activiteiten onderscheiden worden. Een laag niveau van formatieve activiteiten is bijvoorbeeld het vormgeven van de lessen en de beoordeling alleen door de docenten. Een hoog niveau van formatieve activiteiten is bijvoorbeeld de studenten betrekken bij het vorm geven van de lessen en hen betrekken bij de beoordeling (Cauley & McMillan, 2010).

Tabel 1

Raamwerk aspecten en niveau formatieve activiteiten (gebaseerd op Cauley & McMillan (2010), overgenomen uit Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014, p.83)

Aspecten	Laag niveau formatieve activiteiten	Hoog niveau formatieve activiteiten
1 Aard van bewijs	Objectief, gestandaardiseerd	Gevarieerd, objectief en anekdotisch
2 Structuur	Meestal formeel, gepland	Informeel, spontaan
3 Betrokkenen bij beoordelen	Docenten	Docenten en studenten
4 Feedback	Vertraagd en algemeen	Direct en specifiek voor laag presterende studenten, vertraagd voor hoog presterende studenten
5 Wanneer uitgevoerd	Na instructie	Voor, tijdens en na instructie
6 Aanpassing in de instructie	Meestal voorgeschreven en gepland	Flexibel, niet gepland
7 Keuze van taken	Door docent bepaald	Door docent en studenten samen bepaald
8 Aard van de interactie	Interacties zijn gebaseerd op formele rollen	Informeel, in vertrouwen, en eerlijke interacties
9 Rol van student zelfevaluatie	Weinig tot geen	Integraal
10 Type motivatie	Extrinsiek	Intrinsiek
11 Toewijzen van succes	Externe factoren	Interne factoren (de moeite die is gedaan)

Zowel bij een laag als hoog niveau van formatieve activiteiten staan drie vragen centraal: 1. Wat is de eindsituatie waar naartoe gewerkt wordt? 2. Wat is de huidige stand van zaken ten opzichte van de gewenste eindsituatie? 3. Wat is er voor nodig om te komen tot de gewenste eindsituatie? (Joosten-ten Brinke & Draaijer, 2015; Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014). Het formatieve (groei)proces is daardoor een voortdurende zelfevaluatie vanwege het steeds centraal stellen van deze drie vragen waarmee de studenten inzicht krijgen en geholpen worden de kloof te overbruggen tussen de eindsituatie en de huidige situatie (Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014).

Bij elk van de drie centrale vragen past een aantal effectieve formatieve activiteiten die op verschillende momenten en manieren ingezet kunnen worden. Bij de eerste vraag kan *voorafgaand* aan het leerproces bijvoorbeeld het stellen van vragen ingezet worden om het voorkennisniveau van de studenten te bepalen (Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014; Sluijsmans et al., 2013; SURFnet, 2016; Yin et al., 2008). Het is daarbij belangrijk dat de sfeer dusdanig is dat studenten fouten durven maken (Clark, 2011). Bij de tweede centrale vraag kan *tijdens* het leerproces aan de hand van een portfolio, een oefen-/voortgangstoets of het houden van een toetsdialoog worden getoetst waar de studenten staan ten opzichte van de gestelde leerdoelen (Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014; Sluijsmans et al., 2013; Yin et al., 2008). Op basis van het vastgestelde (voor)kennisniveau past de docent de lessen aan en krijgen de studenten inzichtelijk waar zij staan ten opzichte van de leerdoelen (Valcke, 2010). Bij de derde vraag kan men *na* een les of lessenserie toetsen of de lesstof begrepen is en vooruit kijken naar de te behalen leerdoelen (Yin et al., 2008). Andere effectieve formatieve activiteiten die ingezet kunnen worden bij de drie centrale vragen zijn het werken met *rubrics*, zelf-assessment, *peer*-assessment en het formatief gebruiken van summatieve toetsen (Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014; Sluijsmans, et al., 2013; Valcke, 2010).

De beschreven centrale vragen en bijpassende effectieve formatieve activiteiten kunnen worden ingezet vanuit de rol van docent, medestudent en student (Black & William, 2009; Sluijsmans et al., 2013). Een docent zou bijvoorbeeld studenten kunnen begeleiden bij het zelf of samen met medestudenten opstellen van leerdoelen (Clark, 2011). Door de gezamenlijk opgestelde leerdoelen en het nut daarvan aan studenten uit te leggen, voelen studenten zich verantwoordelijk en groeit het gevoel van autonomie (Deci & Ryan, 2000). Studenten ontwikkelen daarmee kennis en vaardigheden waardoor zij hun eigen leerproces actief sturen, waar nodig samen met de docent (Clark, 2011; Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014; Schildkamp et al., 2014). Ook is het belangrijk dat de docent verwachtingen duidelijk uitspreekt en bij opdrachten vooraf heldere criteria stelt (Verbeeck, Van den Hurk & Van Loon, 2013). Naast de rol van de docent, kan een medestudent als informatiebron voor andere studenten fungeren door bijvoorbeeld anderen (*peer*)feedback te geven (Black & William, 2009; Sluijsmans et al., 2013). Uiteindelijk hebben studenten zelf een centrale rol in dit geheel en kunnen, door bijvoorbeeld zelf-assessment, meer eigenaar zijn van het eigen leerproces (Black &

William, 2009; Sluijsmans et al., 2013). Black en William (2009) geven deze rollen en de drie centrale vragen weer in een tabel, die gevuld is met beschrijvingen van formatieve activiteiten. Om alle drie de centrale vragen aan de orde te laten komen, is het noodzakelijk dat de docent verschillende formatieve activiteiten inzet. In Tabel 2 worden de centrale vragen, de verschillende rollen en verschillende formatieve activiteiten weergegeven.

Tabel 2

Formatieve activiteiten vanuit de drie centrale vragen en rollen weergegeven (Black & William (2009), gebaseerd op Sluijsmans et al., 2013, p.41)

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)
Docent	1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes. a. Feedback, vragen stellen, toetsdialogen, <i>rubrics</i> .	3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren. a. Feedback, vragen stellen, toetsdialogen, reflectieve lessen, <i>rubrics</i> , summatieve toetsen.	4. Feedback geven gericht op verder leren. a. Feedback, reflectieve lessen.
Mede-student	2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes. a. Feedback, reflectieve lessen, <i>peer-assessment</i> , <i>rubrics</i> .	5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen voor elkaar. a. Feedback, toetsdialoog, reflectieve lessen, <i>peer-assessment</i> , <i>rubrics</i> .	
Student	2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes. a. Zelf-assessment, reflectieve lessen, <i>rubrics</i> .	6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren. a. Zelf-assessment, reflectieve lessen, <i>rubrics</i> .	

1.2.2 Effecten van formatieve activiteiten

Zoals beschreven in paragraaf 1.1 hebben formatieve activiteiten invloed op de motivatie van studenten (Cauley & McMillan, 2010; Clark, 2011; Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014; Yin et al., 2008). De Onderwijsinspectie (2017) heeft aangetoond dat studenten niet optimaal gemotiveerd zijn voor school. In het algemeen is er dan ook sprake van een afname van motivatie van studenten op

scholen door onvoldoende aansluiting tussen de vraag van studenten en het aanbod van activiteiten op school (Cheon & Reeve, 2014; Peetsma & Schuitema, 2016; Stoel, Peetsma & Roeleveld, 2003). Daarbij spelen eerder opgedane ervaringen van studenten mee in het bepalen of een activiteit interessant en belangrijk wordt gevonden (Deci & Ryan, 2000). Het begrip motivatie heeft hierin een sturende rol (Deci & Ryan, 2000; Schunk, Meece & Pintrich, 2014).

Van het begrip motivatie is geen sluitende definitie (Schunk et al., 2014). Wel is duidelijk dat motivatie van het Latijnse woord '*movere*' komt, wat 'beweging' betekent. Het gaat er om wat mensen (e.g. studenten) beweegt (Schunk et al., 2014). Voor het 'bewegen' is de sociale context en interactie met anderen van essentieel belang (Pintrich, 2003).

Ondanks dat er geen sluitende definitie is van motivatie, beschrijven Schunk et al. (2014) een algemene definitie van motivatie. Schunk et al. (2014) zien motivatie als een proces waarbij doelgerichte activiteiten worden ingezet en volgehouden om te komen tot persoonlijke groei. Deze motivatie is niet altijd direct zichtbaar, maar kan soms wel zichtbaar zijn in het proces van fysieke activiteiten, zoals de woorden die iemand spreekt. Een proces waarin studenten (weliswaar niet altijd) een keuze maken in vakken en taken die ze willen doen en welke inspanning ze daarbij willen leveren. Voornamelijk bij moeilijke taken is extra inspanning en volharding vereist, alleen of in samenwerking met medestudenten. Uiteindelijk leiden deze inspanning en volharding tot betere resultaten van studenten (Schunk et al., 2014).

De motivatie voor inspanning en volharding kan echter per vak verschillen (Schunk et al., 2014). Belangrijk voor elk vak is dat studenten weten welke individuele en gezamenlijke doelen worden nagestreefd zodat zij zelf sturing nemen over het leren (Sluismans et al., 2013). Schunk et al. (2014) onderscheiden daarbij twee type doelen: prestatiedoelen en leerdoelen. Een prestatiedoel is gericht op het eindresultaat en het behalen van een positief eindresultaat voor zichzelf of in vergelijking met anderen. Terwijl leerdoelen meer gericht zijn op het beheersen van de stof en het ontwikkelen van (nieuwe) vaardigheden en competenties. Het stellen van prestatie- en leerdoelen heeft een positieve invloed op de motivatie en daardoor op de prestaties van studenten (Schunk et al., 2014).

Een andere definitie van motivatie wordt beschreven vanuit de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000). In deze theorie wordt onderscheid gemaakt tussen verschillende vormen van motivatie, oplopend naar intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000):

- Amotivatie: geen motivatie;
- Externe regulatie: een activiteit uitvoeren voor een externe beloning;
- Geïntrojecteerde regulatie: een activiteit uitvoeren omdat er druk ervaren wordt of om het verwerven van bepaalde waardering;
- Geïdentificeerde regulatie: een activiteit uitvoeren omdat het nut ervan gezien wordt of aansluit bij eigen belangen;

- Geïntegreerde regulatie: een activiteit uitvoeren omdat die daadwerkelijk belangrijk gevonden wordt, maar nog wel met beloning van buitenaf;
- Intrinsieke motivatie: een activiteit uitvoeren op eigen beslissing.

Het is het meest wenselijk dat van deze verschillende vormen van motivatie studenten intrinsiek gemotiveerd zijn (Deci & Ryan, 2000). De mate van motivatie is afhankelijk van het vervullen van drie basisbehoeften (Deci & Ryan, 2000):

- Autonomie: zelfbepaling, zelf keuzes mogen maken;
- Relatie/verbinding: ergens bij horen, gewaardeerd worden en anderen waarderen;
- Competentie: gewenste resultaten kunnen behalen en vertrouwen in eigen capaciteiten.

Als deze basisbehoeften vervuld worden, wordt bij studenten intrinsieke motivatie gestimuleerd doordat vraag en aanbod op elkaar afgestemd zijn (Deci & Ryan, 2000). Het vervullen van de basisbehoeften, en daarmee het verhogen van de motivatie, wordt gezien als belangrijke voorspeller voor prestaties van studenten (Black & William, 2003; Hattie, 2009; Yin et al., 2008), diepgaander leren en bewuste zelfregulatie/zelfsturing, wat voor een hoge kwaliteit van leren zorgt (Deci & Ryan, 2008).

De motivatietheorie van Schunk et al. (2014) en de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000, 2008) spreken beide over motivatie en hoe die beïnvloed wordt. De gemene deler in beide motivatietheorieën is de rol van de sociale context (Pintrich, 2003). De motivatie en het gedrag dat iemand daarbij in de sociale context laat zien, is afhankelijk van constructen, zoals zelfregulerende strategieën en doelen stellen. Deze constructen worden vormgegeven in interactie tussen docent en studenten (Pintrich, 2003). Aangezien in dit onderzoek het persoonlijke groei- en leerproces bij formatieve activiteiten en het verhogen van de motivatie van studenten centraal staan, wordt de definitie van Schunk et al. (2014) gehanteerd.

Door effectief en juist gebruik van formatieve activiteiten kunnen studenten actief keuzes maken en vindt er meer interactie met studenten plaats, wat de motivatie verhoogt (Clark, 2011). Daarmee zijn formatieve activiteiten krachtige instrumenten om de motivatie van studenten te beïnvloeden (Cauley & McMillan, 2010; Clark, 2011; Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014; Yin et al., 2008).

Naast dat formatieve activiteiten invloed hebben op de motivatie van studenten, ondersteunen formatieve activiteiten de studenten ook in zelfgestuurd leren/zelfregulatie, groeien de studenten verder naar het gewenste einddoel en wordt de interesse in leren gestimuleerd (Meusen-Beekman, Joosten-ten Brinke & Boshuizen, 2015; Yin et al., 2008). Door het stimuleren van zelfregulatie, zijn studenten beter in staat realistische leerdoelen te stellen (Cauley & McMillan, 2010; OECD, 2005).

Als gevolg van het beter leerdoelen stellen door de studenten en het vooraf kennen van de gestelde criteria, worden prestaties van studenten positief beïnvloed (Black & William, 1998, 2003; Cauley & McMillan, 2010; Clark, 2011). Bovendien zijn studenten beter in staat tot zelf- en *peer*-assessment door hen voorbeelden aan te reiken en de gestelde criteria te bespreken (Cauley & McMillan, 2010). Tot slot zorgen formatieve activiteiten voor meer betrokkenheid van studenten (OECD, 2005) en wordt het zelfvertrouwen van studenten gestimuleerd (OECD, 2005; Sluijsmans et al., 2013; Yin et al., 2008).

Het inzetten van formatieve activiteiten heeft, naast effect op studenten, ook effect op docenten. Zo is onder meer bij docenten een groter bewustzijn van de noden van individuele studenten, een verhoogde motivatie, meer zelfvertrouwen, meer betrokkenheid en plezier in het werk merkbaar (Black & William, 1998; Sluijsmans et al., 2013). In Tabel 3 zijn alle beschreven effecten op studenten en docenten door de inzet van formatieve activiteiten weergegeven.

Tabel 3

Overzicht effecten formatieve activiteiten op studenten en docenten

Effect formatieve activiteiten op	Invloed op studenten	Invloed op docenten
Motivatie (Cauley & McMillan, 2010; Clark, 2011, Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014; Yin et al., 2008).	X	X (Black & William, 1998)
Zelfregulatie (Meusen-Beekman et al., 2015; Yin et al., 2008).	X	
Prestaties (Black & William, 1998, 2003; Cauley & McMillan, 2010; Clark, 2011).	X	
Interactie wordt bevorderd (Clark, 2011).	X	X
Beter in staat tot zelf- en <i>peer</i> -assessment (Cauley & McMillan, 2010).	X	
Meer betrokkenheid (OECD, 2005).	X	X (Sluijsmans et al., 2013)
Meer zelfvertrouwen (OECD, 2005; Sluijsmans et al., 2013; Yin et al., 2008).	X	X (Black & William, 1998)
Groter bewustzijn van de noden van individuele studenten (Black & William, 1998).		X

Concluderend kan gesteld worden dat zowel docenten als studenten gebaat zijn bij het inzetten van formatieve activiteiten. Deze leiden voornamelijk tot positieve effecten op het leerproces en de leerprestaties van studenten, evengoed op de motivatie van zowel docenten als studenten.

1.2.3 Voorwaarden voor het inzetten van formatieve activiteiten

Om de beschreven positieve effecten van het inzetten van formatieve activiteiten te bereiken, zijn diverse voorwaarden van belang. De meest belangrijke voorwaarde voor het inzetten van formatieve activiteiten is het geven van directe en kwalitatief goede feedback van de docent die beantwoordt aan de drie centrale vragen: waar wordt naar toe gewerkt, wat is de huidige stand van zaken en wat is er nodig om tot de gewenste eindsituatie te komen (Joosten-ten Brinke & Draaijer, 2015; Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014)? Feedback is gedefinieerd als een bondige en krachtige boodschap, gebaseerd op vooraf opgestelde criteria om de studenten verbeterpunten aan te reiken (Schildkamp et al., 2014). Deze feedback draagt bij aan de ontwikkeling van zelfregulatie en motivatie van studenten (Black & William, 2009; Clark, 2011; Heitink et al., 2016; Joosten-ten Brinke, 2011; Schildkamp et al., 2014; Sluijsmans et al., 2013) doordat studenten bekrachtigd worden, concrete tips krijgen over hoe ze het leerproces kunnen verbeteren en vertrouwen ontwikkelen in het feit dat ze kunnen blijven leren en groeien (Cauley & McMillan, 2010; Clark, 2011; Yin et al., 2008).

Clark (2011) plaatst de kanttekening dat niet alle feedback formatief is. Formatieve feedback geeft het verschil aan tussen het gewenste leerdoel van de studenten en de huidige situatie (Clark, 2011; Hattie & Timperley, 2007). Bij deze formatieve feedback kan er onderscheid gemaakt worden tussen *feed-up*, feedback en *feed-forward* (Hattie & Timperley, 2007). Dit komt overeen met de drie centrale vragen, zoals uiteengezet in paragraaf 1.2.1 en weergegeven in Tabel 2. Met *feed-up* wordt naar de gewenste eindsituatie van de studenten gekeken; aan welke standaarden behoren studenten te voldoen. Feedback gaat over de huidige stand van zaken en of er vooruitgang zichtbaar is ten opzichte van de gewenste eindsituatie. *Feed-forward* is vooruitkijken; op welke wijze kunnen de studenten bij de gewenste eindsituatie komen (Hattie & Timperley, 2007). Met deze formatieve feedback ontwikkelen de zelfregulatie, motivatie en prestaties van studenten zich positief (Black & William, 2009; Clark, 2011; Heitink et al., 2016; Joosten-ten Brinke, 2011; Schildkamp et al., 2014; Sluijsmans et al., 2013).

Naast dat het geven van formatieve feedback een voorwaarde is om effectief formatieve activiteiten in te zetten, is een andere voorwaarde dat studenten een actieve rol vervullen door hun eigen leerproces te sturen (Black & William, 1998; Cauley & McMillan, 2010; Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014; Schildkamp et al., 2014; Sluijsmans et al., 2013; Valcke, 2010). Behalve de actieve rol, hebben studenten ook kennis nodig over het ontvangen en het geven van effectieve feedback op eigen werk (zelf-assessment) en het werk van medestudenten (*peer-assessment*) (Schildkamp et al., 2014). Studenten hebben daar training en begeleiding bij nodig, wat tijd en oefening vraagt voor het bewustwordingsproces van studenten (Schildkamp et al., 2014). Tevens is het van belang dat studenten zelfreflectie ontwikkelen en toepassen (Schildkamp et al., 2014).

Een vereiste voor deze voorwaarden is dat docenten en studenten in dialoog blijven over

leerdoelen, criteria en leerproblemen, om zo het leerproces te sturen, te begeleiden en verdere lesactiviteiten vorm te geven (Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014; Valcke, 2010). Door deze continue afstemming tussen docenten en studenten, wordt er effectief geleerd (Cauley & McMillan, 2010).

Behalve de beschreven voorwaarden, is het tevens belangrijk dat docenten de kernprincipes van formatieve activiteiten doorgronden en positief uitdragen (Heitink et al., 2016; Schildkamp et al., 2014). Een gezamenlijke visie op de inzet van formatieve activiteiten is daarvoor noodzakelijk (Heitink et al., 2016; Schildkamp et al., 2014). Tenslotte is het wenselijk dat docenten, als voorwaarde voor het effectief inzetten van formatieve activiteiten, het lesgeven durven en willen verbeteren (Schildkamp et al., 2014).

Concluderend kan gesteld worden dat een belangrijke voorwaarde voor formatieve activiteiten het geven van directe en kwalitatief goede formatieve feedback door de docenten is. De formatieve feedback zou zich daarbij moeten richten op de drie centrale vragen (Joosten-ten Brinke & Draaijer, 2015; Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014). Daarnaast behoeven studenten een actieve rol te vervullen en getraind te worden in het geven van feedback op eigen werk en dat van medestudenten (Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014; Schildkamp et al., 2014; Sluijsmans et al., 2013). Tevens is het noodzakelijk dat docenten de principes van formatieve activiteiten doorgronden en een gezamenlijke visie daarop ontwikkelen (Heitink et al., 2016; Schildkamp et al., 2014).

1.2.4 Docentprofessionalisering

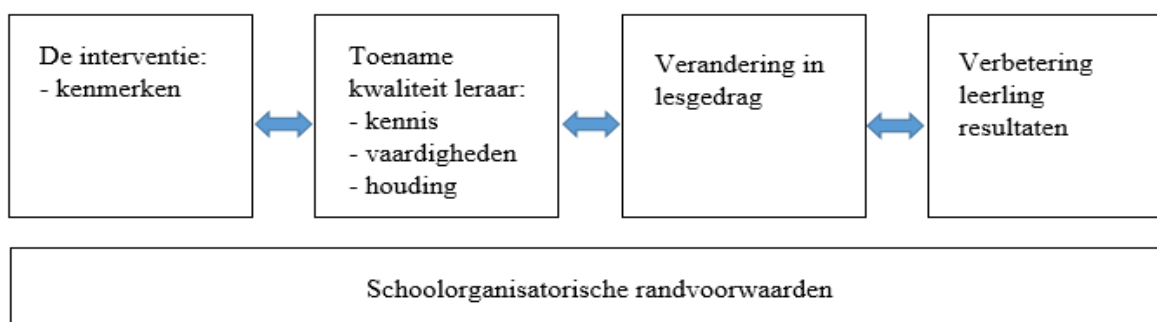
Zoals beschreven is het belangrijk met voorgaande voorwaarden rekening te houden om effectief formatieve activiteiten in te zetten (Sluijsmans et al., 2013). Echter, in het mbo wordt een beperkt deel van het aanbod aan formatieve activiteiten daadwerkelijk ingezet. Vooral de kennistoets, de vaardigheidstoets, de casustoets, reflectie-opdrachten en stageopdrachten worden ingezet in het mbo (Joosten-ten Brinke, 2011). Formatieve activiteiten worden zodoende nog niet effectief ingezet.

Minimale kennis en vaardigheden van docenten over formatieve activiteiten zijn belangrijke oorzaken voor de beperkte inzet van formatieve activiteiten. Dat komt doordat het onderwerp toetsen en beoordelen maar zeer gering aan de orde komt tijdens de lerarenopleidingen (Bartman, 2016; Joosten-ten Brinke, 2011). De lerarenopleiding voor de mbo-docent is vormgegeven aan de hand van de zeven SBL-competenties (Stichting Beroepskwaliteit Leraren) (Windesheim, 2016). Waar alleen competentie 3 ‘Vakinhoudelijk en didactisch competent’ een aantal aspecten ten aanzien van de toetsbekwaamheid van de docent bevat, waaronder formatieve activiteiten, maar ook dit is slechts een klein onderdeel van de gehele competentie. Docenten hebben dan ook ondersteuning nodig om effectief met de principes van formatieve activiteiten te werken (Heitink et al., 2016; Sluijsmans et al., 2013).

De ondersteuning van docenten op het gebied van formatieve activiteiten kan worden

vormgegeven door een professionaliseringsactiviteit (Bergen & Vermunt, 2008; Simons, 2002), waarbij bestaande vakdidactische kennis gekoppeld wordt aan kennis over formatieve activiteiten (Sluijsmans et al., 2013). Voor docentprofessionalisering wordt de volgende omschrijving gehanteerd: *“Docentprofessionalisering bestaat uit deelname van de docent aan de volgende leeractiviteiten op het werk: 1. Up-to-date blijven door lezen; 2. Up-to-date blijven door deelname aan werk gerelateerde activiteiten; 3. Experimenteren; 4. Reflecteren; 5. Samenwerken met collega’s om lessen te verbeteren; 6. Samenwerken met collega’s om de school ontwikkeling te verbeteren”* (Evers, Van der Heijden, Kreijns & Vermeulen, 2016, p. 229).

Door deelname aan deze leeractiviteiten kan cognitie, emotie en/of gedrag veranderen (Bergen & Vermunt, 2008) doordat de docent meer kennis, vaardigheden of houdingen bezit (Desimone, 2009). Als docenten daarnaast gemotiveerd zijn te veranderen en zien dat studenten beter gaan leren door een nieuwe aanpak, werkt dat stimulerend voor docenten om te blijven leren en hun cognitie, emotie en/of gedrag aan te passen (Bergen & Vermunt, 2008; Desimone, 2009). Het professionaliseringsmodel van Desimone (2009) laat deze interactie tussen de verschillende beschreven aspecten zien (Figuur 1).



Figuur 1. Professionaliseringsmodel (Desimone (2009), overgenomen uit Van Veen et al., 2010, p.10).

Zoals uit het professionaliseringsmodel van Desimone (2009) blijkt, zijn er schoolorganisatorische randvoorwaarden die een rol spelen in het kader van docentprofessionalisering, zoals het leiderschap op school of het gevoerde overheidsbeleid. Deze en andere factoren die van invloed zijn op docentprofessionalisering en het ontwerpen van een professionaliseringsactiviteit zijn opgenomen in bijlage 5. Deze factoren zijn zoveel mogelijk meegenomen in het ontwerpen van de professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten.

1.3 Vraagstellingen en hypothesen

Formatieve activiteiten zijn effectief gebleken (Black & William, 2003; Cauley & McMillan, 2010; Clark, 2011; Hattie, 2009; Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014; Sluijsmans et al., 2013; Yin et al., 2008), maar worden in het mbo nog weinig ingezet omdat in de lerarenopleiding voor docenten

onvoldoende aandacht is voor toetsen en beoordelen (Bartman, 2016; Joosten-ten Brinke, 2011). Docenten hebben dan ook ondersteuning nodig om effectief formatieve activiteiten in te zetten (Heitink et al., 2016; Sluijsmans et al., 2013). Daarom is een professionaliseringsactiviteit voor docenten in het mbo over formatieve activiteiten ontwikkeld die geëvalueerd is aan de hand van de volgende centrale onderzoeksvraag: *Draagt een professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten bij aan het inzetten van formatieve activiteiten door docenten in het mbo en aan een hogere motivatie van studenten?* Om de centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende twee deelvragen opgesteld:

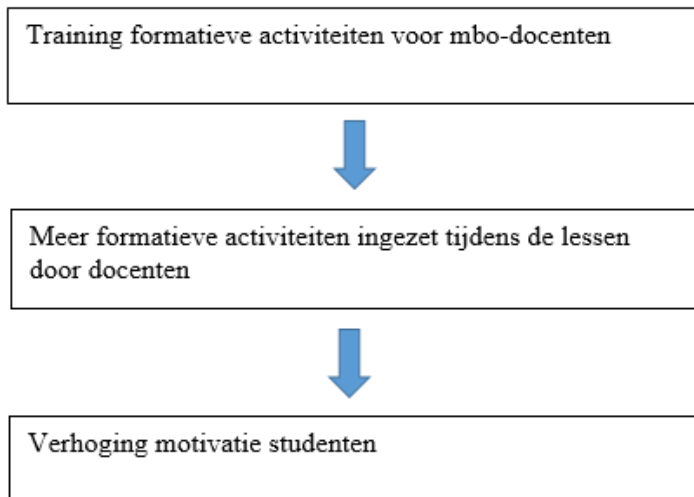
1. Neemt de hoeveelheid en diversiteit van formatieve activiteiten die door mbo-docenten worden ingezet in de les toe door een professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten?
2. Neemt de motivatie van studenten toe doordat docenten meer formatieve activiteiten inzetten in de les door een professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten voor mbo-docenten?

Op basis van voorgaande zijn de volgende hypothesen opgesteld:

1. Door een professionaliseringsactiviteit voor mbo-docenten over formatieve activiteiten, neemt de hoeveelheid en diversiteit van formatieve activiteiten in de lessen toe.
2. Studenten ontwikkelen een hogere motivatie wanneer meer formatieve activiteiten ingezet worden in de lessen.

Het onderzoek maakt zodoende inzichtelijk wat het effect is van een professionaliseringsactiviteit voor mbo-docenten over formatieve activiteiten op de inzet van formatieve activiteiten in de les. Daarnaast wordt duidelijk wat de invloed is van meer formatieve activiteiten in de les op motivatie van studenten. Derhalve is het doel van het onderzoek de kennis omtrent formatieve activiteiten bij docenten van het Alfa-college bij het team Verzorging/Verpleging te Groningen te vergroten waardoor mbo-docenten meer formatieve activiteiten gaan inzetten in hun lessen en studenten een hogere motivatie ontwikkelen.

Het team Verzorging/Verpleging te Groningen zal door middel van de professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten, handvatten krijgen om als team een visie te kunnen ontwikkelen op de inzet van formatieve activiteiten en meer formatieve activiteiten vorm te geven en in te zetten in de les. Het onderzoek sluit hierdoor aan op de vraag van de docenten om meer kennis en kunde op het gebied van formatieve activiteiten en draagt daardoor bij aan maatschappelijke relevantie. Daarnaast draagt het huidige onderzoek bij aan het beperkte wetenschappelijke onderzoek dat uitgevoerd is naar professionalisering op het gebied van formatieve activiteiten (Andersson & Palm, 2017). In Figuur 2 zijn de variabelen, de verwachte relatie en het resultaat weergegeven.



Figuur 2. Conceptueel model.

2. Methode

In navolging van de doel- en vraagstelling, wordt achtereenvolgens het ontwerp, de onderzoeksgroep, de materialen, de procedure en de analyses beschreven.

2.1 Ontwerp

Er is een pretest posttest quasi-experimenteel onderzoek uitgevoerd waar zowel kwalitatieve als kwantitatieve data werd verzameld met drie onderzoeksgroepen: docenten die aan een professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten hebben deelgenomen (trainingsgroep), docenten die niet aan de professionaliseringsactiviteit hebben deelgenomen (controlegroep) en studenten. Het onderzoeksontwerp is schematisch weergegeven in Figuur 3.

	t1		t2
Trainingsgroep	O1	X	O2
Controlegroep	O3		O4
Studenten	O5		O6

t = Tijdstip van meten (t1 = pretest, t2 = posttest)

O = Meting

X = Interventie (professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten)

Figuur 3. Onderzoeksontwerp.

2.2 Onderzoeksgroep

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op het ROC Alfa-college bij het team Verzorging/Verpleging op de locatie Groningen. Het team dat participeerde in het onderzoek bestaat uit 35 docenten; 28 vrouwen en 7 mannen. De gemiddelde leeftijd is 49.11 jaar ($SD = 10.13$). De docenten geven les aan Verzorgende-IG (niveau 3) en Verpleegkundige (niveau 4) studenten ($n = 587$, waarvan 65 mannen (11.1%) en 522 vrouwen (88.9%), met een gemiddelde leeftijd van 19.67 jaar ($SD = 2.80$)). De meeste klassen van de Verzorgende-IG en Verpleegkundige opleiding zijn vanwege stage in de beroepspraktijk maar een deel van het jaar op school voor lessen en kunnen daarom niet deelnemen aan het onderzoek. In overleg met de teamcoördinatoren zijn twee klassen gekozen voor deelname aan het onderzoek die zowel bij de pretest in november 2016 les krijgen op school als bij de posttest in maart 2017. De 21 vrouwelijke studenten met een gemiddelde leeftijd van 19.90 jaar ($SD = 1.87$) die meededen aan het onderzoek, hebben hier vrijwillig voor gekozen.

Het docententeam bestond uit twee groepen. Enerzijds de groep docenten die de professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten in december 2016 heeft gevolgd. Anderzijds de rest van de docenten die automatisch benaderd werden om deel te nemen aan de controlegroep. De controlegroep diende om te controleren voor eventuele effecten, zoals een interventie bias, van deelname aan een professionaliseringsactiviteit aan zich. De controlegroep krijgt aan het einde van het schooljaar de gelegenheid om de professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten te volgen. De docenten die de professionaliseringsactiviteit in december hebben gevolgd, hebben hier vrijwillig voor gekozen in overleg met hun opleidingsmanager. Door de vrijwillige deelname aan de professionaliseringsactiviteit door docenten is er geen sprake van een aselecte steekproef.

2.3 Materialen

Er is op vijf verschillende manieren, die gelijk zijn bij de pre- en posttest, kwalitatieve en kwantitatieve data verzameld. De keuze voor de wijze van data verzamelen is gemaakt om de variabelen van dit onderzoek te kunnen meten en is tevens goedgekeurd door de commissie ethische toetsing. Vanwege het moment waarop de professionaliseringsactiviteit werd gestart, is er geen gelegenheid geweest om instrumenten vooraf te testen. De wijze van data verzamelen wordt achtereenvolgens uiteengezet en weergegeven in Figuur 4.

Om deelvraag 1 te kunnen beantwoorden is voor- en achteraf lesmateriaal aangeleverd door de totale groep docenten. Het lesmateriaal bestond uit lesbrieven/readers, een (eventueel) lesplan, een (PowerPoint)presentatie en opdrachten die in de les worden gebruikt. De hoeveelheid formatieve activiteiten wordt gemeten als 'het aantal docenten dat formatieve activiteiten inzetten'. De diversiteit van formatieve activiteiten wordt gemeten in 'het aantal verschillende formatieve activiteiten'.

Aangezien mogelijk niet alles voor aanvang van een les op papier zou staan en docenten vaak ter plekke afwijken van hun lesplan (Wubbels, 2014), werden bij vier verschillende docenten van de

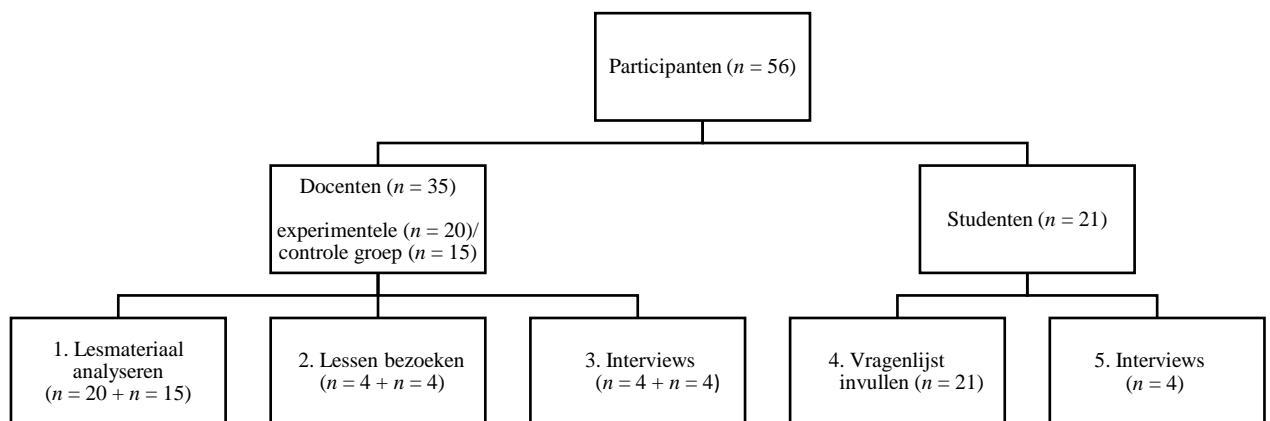
trainingsgroep en bij vier verschillende docenten van de controlegroep lessen geobserveerd. De geobserveerde theorie- en praktijklessen aan Verzorgende-IG en Verpleegkundige opleiding duurden allen 90 minuten. De lessen werden geobserveerd aan de hand van een analysekader, gebaseerd op Sluijsmans et al. (2013) (bijlage 4).

Er werden tevens vier docenten van de trainingsgroep en vier docenten van de controlegroep geïnterviewd aan de hand van een semigestructureerd groepsinterview. Zowel het interview met de trainings- als met de controlegroep duurde maximaal 40 minuten. De interviewvragen (bijlage 1) zijn opgesteld aan de hand van het analysekader in bijlage 4, gebaseerd op Sluijsmans et al. (2013). De kern van het interview bestond uit vijf vragen, waaronder: *‘Welke vormen van formatief toetsen en formatieve activiteiten zet je tijdens de les nu in?’*. Bij de pretest werd met twee vragen ook ingegaan op wat docenten zouden willen veranderen ten aanzien van formatieve activiteiten ter oriëntatie op de te ontwerpen professionaliseringsactiviteit. Daarnaast waren drie additionele vragen opgesteld, indien de tijd het toe zou laten, gebaseerd op hetzelfde analysekader, waaronder: *‘Zien studenten elkaar als bron voor leren naar jouw idee?’*. Op deze wijze ontstond een zo zuiver mogelijk beeld van de formatieve activiteiten in de lessen van de totale groep docenten van het team Verzorging/Verpleging te Groningen.

Om inzicht te krijgen in de inzet van formatieve activiteiten in de lessen vanuit het perspectief van studenten, werden vier studenten gezamenlijk geïnterviewd over hun ervaringen betreft de inzet van formatieve activiteiten door docenten. Het interview duurde 30 minuten. De interviewvragen (bijlage 2) zijn opgesteld aan de hand van het analysekader in bijlage 4, gebaseerd op Sluijsmans et al. (2013) en sloot aan bij de interviewvragen voor de docenten. In totaal waren er zeven vragen, waaronder: *‘Geeft de docent je feedback op gemaakte opdrachten of op je vorderingen in het leren?’*. Bij de pretest waren twee additionele vragen ter oriëntatie op de te ontwerpen professionaliseringsactiviteit. Deze vragen gingen over wat de studenten anders zouden willen ten aanzien van formatieve toetsen en activiteiten. Eén van de vragen was: *‘Wat zou je graag anders willen zien in de les ten aanzien van toetsen?’*. Bij de posttest waren twee additionele vragen om de antwoorden van de pretest met de posttest expliciet te kunnen vergelijken, waaronder: *‘Wat doen docenten nu (periode 3) anders dan de vorige keer in november (periode 1)?’*. Met deze data, en die van het lesmateriaal, de lesbezoeken en interviews met de docenten, wordt deelvraag 1 beantwoord.

Aangezien de definitie van motivatie van Schunk et al. (2014) het meest aansluit bij formatieve activiteiten en daarmee bij dit onderzoek en Pintrich deze definitie mede-ontworpen heeft, wordt de *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) van Pintrich en De Groot (1990) gebruikt. Om deelvraag 2 te kunnen beantwoorden is de *intrinsic value* schaal van de MSLQ (Pintrich & De Groot, 1990) gehanteerd. De oorspronkelijke vragenlijst voor studenten is door de onderzoeker vertaald naar het Nederlands, omdat er geen geschikte Nederlandse versie beschikbaar was. De

vragenlijst bestond in totaal uit 15 vragen. De eerst vijf vragen hadden betrekking op de achtergrondvariabelen, zoals geslacht, leeftijd en opleidingsniveau. Daarna volgden negen vragen van de *intrinsic value* schaal van de MSLQ, zoals: ‘*Het begrijpen van de onderwerpen in de les is belangrijk voor mij*’. De vragen werden beantwoord op een 5-punts Likertschaal, waarbij 1 staat voor “helemaal mee oneens” en 5 voor “helemaal mee eens”. Tot slot is één vraag toegevoegd ter oriëntatie op de te ontwerpen professionaliseringsactiviteit, namelijk: ‘*De lessen bereiden mij goed voor op een toets*’. Het invullen van de vragenlijst (bijlage 3) duurde maximaal tien minuten. Op deze wijze werd gemeten wat het effect van meer formatieve activiteiten op de motivatie van studenten is.



Figuur 4. Schematisch overzicht participanten en materialen.

2.4 Procedure

In de zomer van 2016 is voor het eerst contact geweest tussen de opleidingsmanager van het team Verzorging/Verpleging en de onderzoeker waarin de mogelijkheden werden verkend voor dit onderzoek, in combinatie met het geven van de professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten. Vervolgens werd in een kennismakingsgesprek met de teamcoördinatoren het onderzoek besproken.

Allereerst werden alle participanten, zowel docenten (bijlage 7) als studenten (bijlage 8), middels een brief geïnformeerd en werden de toestemmingsverklaringen getekend. Vervolgens werden alle docenten per mail benaderd over de professionaliseringsactiviteit in december 2016 en konden docenten zich op vrijwillige basis aanmelden. Er waren meer aanmeldingen dan de twintig beschikbare plekken. De opleidingsmanager heeft daarom een selectie gemaakt, rekening houdend met de verdeling van docenten over de vakgroepen. De docenten die in december niet meededen aan de professionaliseringsactiviteit werden automatisch benaderd om aan de controlegroep deel te nemen en volgen de professionaliseringsactiviteit aan het einde van het schooljaar 2016-2017.

Toen bekend was welke docenten in de trainings- en controlegroep zaten, inventariseerde de

onderzoeker welke docenten een lesbezoek wilden en welke docenten een interview wilden geven. Voor de lesbezoeken en interviews hebben verschillende docenten meegewerkt. Met deze docenten werden afspraken gemaakt over wanneer het lesbezoek of interview kon plaatsvinden. Dit was voor de pretest in november 2016 en voor de posttest in maart 2017. Daarnaast werden alle docenten via de mail gevraagd om lesmateriaal aan te leveren via de mail of post voor een door hen gekozen lessenserie/vak en les.

In overleg met de teamcoördinatoren zijn twee klassen uitgekozen die konden meewerken aan dit onderzoek, die zowel tijdens de pre- als de posttest les kregen op school. De onderzoeker heeft de coaches van deze klassen uitleg gegeven over het onderzoek. De coaches hebben uit elke klas twee studenten gevraagd mee te werken aan het interview. De studenten werden in een pauze geïnterviewd.

Daarnaast zijn de coaches per brief geïnstrueerd over het afnemen van de online vragenlijst en hebben de coaches de vragenlijst op papier ontvangen, in het geval er een storing zou zijn. De studenten werden door hun coaches geïnstrueerd over het invullen van de online vragenlijst. De coaches vertelden dat de gegevens anoniem verwerkt werden, dat de vragenlijst volledig ingevuld moest worden, dat studenten onderling niet mochten overleggen en dat de vragenlijst wordt afgerond door op 'Enquête indienen' te klikken. In de instructie stond voor de coaches vermeld dat ze niet op inhoudelijke vragen in mochten gaan maar slechts konden ingaan op de wijze van een vraag interpreteren en beantwoorden. Tijdens een 'Huiswerkuur' in een computerlokaal werden de studenten in de gelegenheid gesteld de vragenlijst in te vullen.

Op woensdag 14 december 2016 werd de professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten gegeven op de locatie waar het team gevestigd is en omvatte een hele werkdag. De professionaliseringsactiviteit werd door de onderzoeker ontworpen, uitgevoerd en geëvalueerd. In bijlage 5 is uiteengezet met welke factoren rekening is gehouden in het ontwerpen van de professionaliseringsactiviteit. In bijlage 6 zijn de doelen en strategie van de professionaliseringsactiviteit weergegeven. Het bijstellen van de professionaliseringsactiviteit is geen onderdeel van dit onderzoek en is daarom niet nader beschreven in deze rapportage.

De posttest bestond uit dezelfde meetinstrumenten als in de pretest en werd bij dezelfde docenten en studenten ingezet. De wijze van contact met docenten en studenten was eveneens gelijk. Op deze wijze kon de data van de pre- en posttest vergeleken worden.

Het contact met de opleidingsmanager en teamcoördinatoren is met een mondelinge bespreking en evaluatie afgerond. Het team docenten is per mail bedankt voor hun deelname aan het onderzoek (bijlage 9). Het contact met de studenten is middels een bedankmail afgesloten (bijlage 10).

2.5 Analyses

Er wordt in dit onderzoek zowel kwantitatieve data als kwalitatieve data gebruikt ter beantwoording van de deelvragen en de centrale onderzoeksvraag. De wijze van analyseren wordt in dezelfde

volgorde beschreven als in paragraaf 2.3.

Het aangeleverde lesmateriaal is geanalyseerd op hoeveelheid en diversiteit van formatieve activiteiten die worden ingezet in de lessen (bijlage 11, 12 pretest en 18, 19 posttest). Het analyseren van het lesmateriaal werd gedaan door middel van het analysekader in bijlage 4, gebaseerd op Sluijsmans et al. (2013). In het analysekader zijn de drie centrale vragen, de drie actoren en effectieve formatieve activiteiten opgenomen, zoals omschreven in paragraaf 1.2.1. Met dit analysekader werd de data op een congruente manier verzameld en met elkaar vergeleken.

De bezochte lessen zijn in hetzelfde analysekader gescoord (bijlage 13, 14 pretest en 20, 21 posttest). Tijdens de les werd gekeken hoeveel en welke vormen van formatieve activiteiten werden ingezet tijdens de les. Zo kon de onderzoeker observeren wat er in de lessen gebeurde aan hoeveelheid en diversiteit van formatieve activiteiten door de docenten.

De interviews met docenten zijn opgenomen om de uitwerking en transcriptie nauwkeurig uit te voeren. Het transcriberen werd samen met een collega-onderzoeker gedaan. Op basis van de transcripties werd hetzelfde analysekader gevuld voor de trainingsgroep en voor de controlegroep (bijlage 15, 16 pretest en 22, 23 posttest). Doordat de controlegroep bestond uit losse interviews, zijn alle interviews los van elkaar getranscribeerd en zijn de antwoorden in het analysekader gezamenlijk opgenomen tot één geheel. De analyses van de interviews werden teruggekoppeld aan desbetreffende docenten als *membercheck* om na te gaan of de interpretaties juist zijn geweest (Creswell, 2014). Waar nodig konden de analyses worden bijgesteld, maar alle docenten gaven aan het eens te zijn met de wijze van formuleren.

De interviews met studenten werden volgens eenzelfde wijze geanalyseerd en verwerkt in hetzelfde analysekader (bijlage 17 pretest en 24 posttest). De transcriptie werd als *membercheck* voorgelegd aan de geïnterviewde studenten om na te gaan of de interpretaties juist waren (Creswell, 2014). De studenten hebben geen wijzigingen doorgegeven. Met de analyses van het lesmateriaal, lesbezoeken en interviews van docenten en studenten wordt deelvraag 1 beantwoord.

Om te onderzoeken of de motivatie van studenten na de professionaliseringsactiviteit hoger was dan de motivatie voordat de professionaliseringsactiviteit plaatsvond, zijn de antwoorden op de vragenlijst geanalyseerd met een gepaarde t-toets in SPSS. Met deze analyse wordt deelvraag 2 beantwoord.

3. Resultaten

In de resultatensectie worden achtereenvolgens de onderzoeksgroep omschreven en de resultaten van de verzamelde kwalitatieve en kwantitatieve data ter beantwoording van deelvraag 1 en deelvraag 2.

3.1 Beschrijving onderzoeksgroep

De trainingsgroep bestond uit 20 docenten; 17 vrouwen en 3 mannen. De leeftijd varieerde van 27 tot 64 jaar ($M = 46.60$, $SD = 10.93$) met gemiddeld 11.3 jaar ($SD = 10.19$) leservaring.

De controlegroep bestond uit 15 docenten; 11 vrouwen en 4 mannen. De leeftijd varieerde van 35 tot 63 jaar ($M = 52.47$, $SD = 8.12$) met gemiddeld 18.3 jaar ($SD = 9.90$) leservaring. Om de achtergrondvariabelen te kunnen interpreteren, is achteraf een verdeling gemaakt in leeftijdscategorieën en aantal jaren leservaring. In Tabel 4 worden de achtergrondvariabelen van de trainings- en controlegroep weergegeven.

Tabel 4

Achtergrondvariabelen trainings- en controlegroep

	Trainingsgroep <i>n</i> (%)	Controlegroep <i>n</i> (%)
Geslacht		
Man	3 (15)	4 (26.7)
Vrouw	17 (85)	11 (73.3)
Leeftijd		
20-35 jaar	4 (20)	1 (6.7)
36-50 jaar	8 (40)	5 (33.3)
> 50 jaar	8 (40)	9 (60)
Leservaring		
1-10 jaar	11 (55)	2 (13.3)
11-20 jaar	7 (35)	9 (60)
> 20 jaar	2 (10)	4 (26.7)
Totaal	20	15

In Tabel 4 is zichtbaar dat de leeftijdsverdeling tussen de trainings- en controlegroep verschillend is. In de trainingsgroep bevindt 60% van de docenten zich in de categorieën 20-35 jaar (20%) en 36-50 jaar (40%), terwijl in de controlegroep 60% van de docenten zich bevindt in de categorie > 50 jaar (60%). Er is geen significant verschil in leeftijdscategorieën gemeten tussen de trainingsgroep en de controlegroep ($\chi^2 = .586$, $p = .399$). Ook is te zien dat het aantal jaren leservaring verschillend is in beide groepen. In de trainingsgroep heeft het merendeel van de docenten tussen de 1 en 10 jaar leservaring (55%) en in de controlegroep is dat een kleiner percentage (13.3%). Dit verschil in aantal jaren leservaring is significant verschillend tussen de trainingsgroep en de controlegroep ($\chi^2 = 1.22$, $p = .02$).

De studentengroep bestond uit 21 vrouwelijke studenten uit de twee geselecteerde klassen. De leeftijd varieerde tussen de 18 en 25 jaar ($M = 19.90$, $SD = 1.87$). Alle studenten volgden de opleiding tot Verzorgende-IG (niveau 3) en zaten in het tweede jaar van de opleiding.

3.2 Resultaten deelvraag 1

Voor het beantwoorden van deelvraag 1 zijn diverse kwalitatieve data geanalyseerd waarvan de resultaten hieronder weergegeven zijn. Deelvraag 1 luidde: *Neemt de hoeveelheid en diversiteit van formatieve activiteiten die door mbo-docenten worden ingezet in de les toe door een professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten?*

3.2.1 Resultaten lesmaterialen

Er bleek bij de trainingsgroep tijdens de posttest geen verschil ten opzichte van de pretest in de *hoeveelheid* individuele verwerkingsopdrachten en werkvormen om studenten te activeren. Wel was er een positief verschil zichtbaar tijdens de posttest in de *diversiteit* van formatieve activiteiten. Tijdens de pretest zetten vijf docenten diverse werkvormen in, zoals een vragenstafette of een opnamegesprek simuleren, en dit er acht waren tijdens de posttest. Gedurende de posttest werd vaker beschreven dat studenten feedback kregen op gemaakt werk, bij de pretest was dit niet duidelijk opgenomen in het lesmateriaal. Zowel tijdens de pre- en posttest stond er bij één docent *feed-forward* in de PowerPoint, zoals: *'Is er behoefte aan een gastspreker of excursie?'*, dus daar was geen verschil zichtbaar.

Bij de controlegroep bleek dat minder docenten ($n = 9$) ten tijden van de posttest formatieve activiteiten inzetten vergeleken met de pretest ($n = 12$); de *hoeveelheid* is dus verminderd. Er was een klein positief verschil in de *diversiteit*: twee docenten tijdens de pretest, en drie tijdens de posttest zetten medestudenten in als informatiebron voor elkaar, zoals het samen beantwoorden van de verwerkingsopdrachten of een presentatie voorbereiden in groepjes. Het werd uit het lesmateriaal niet duidelijk of studenten feedback krijgen op gemaakte opdrachten. Gedurende de posttest gebruikte één docent *feed-forward* in een evaluatieformulier: *'Waar wil je de volgende keer op letten/aandacht aan besteden/anders doen?'*. Tijdens de pretest was er geen sprake van *feed-forward*.

3.2.2 Resultaten lesbezoeken

Gedurende de posttest was een positief verschil zichtbaar bij de docenten van de trainingsgroep tijdens de lesbezoeken in de *hoeveelheid* formatieve activiteiten die ingezet worden, zoals het benoemen en checken van leerdoelen en het meer kunnen samenwerken tussen studenten. Er was tevens een positief verschil zichtbaar bij alle docenten gedurende de posttest ten opzichte van de pretest in de *diversiteit* van formatieve activiteiten. Tijdens de posttest werden meer diverse samenwerkingsopdrachten ingezet, bijvoorbeeld groepjes van vier studenten speelden het moeilijke woordenspel waarbij één student een moeilijk woord krijgt en dit gaat omschrijven aan de groepsgenoten. Ook was er tijdens de posttest bij twee van de vier docenten ruimte voor groepsdiscussie, terwijl daar bij de pretest geen

gelegenheid voor was. De docenten gaven tijdens de pre- en posttest feedback vooral in de vorm van bevestiging en complimentjes, zoals: “*Juist*” of “*Heel goed, goed gedaan*”. Tijdens de pretest was er geen *feed-forward* waargenomen. Tijdens de posttest gebruikten drie van de vier docenten *feed-forward* tijdens de les. Eén docent gebruikte bijvoorbeeld *feed-forward* door de studenten te vragen hoe de inhoud van de lesstof invloed heeft op het toekomstig werk in de zorg, zoals een stoornis in de zintuigen invloed heeft op de zelfredzaamheid van patiënten. Een andere docent zette tijdens de posttest *feed-forward* in door in individuele gesprekken met studenten te vragen: “*Hoe ga je dingen een volgende keer aanpakken?*”.

De lesbezoeken aan de controlegroep lieten een klein positief verschil zien in de *hoeveelheid* formatieve activiteiten gedurende de posttest; er was één docent tijdens de posttest die formatieve activiteiten inzette. Er was een klein positief verschil waargenomen in de *diversiteit* tijdens de posttest; er was één docent (dezelfde als bij ‘hoeveelheid’) die tijdens de pretest individuele opdrachten inzette en die tijdens de posttest tevens studenten in groepjes liet samenwerken. De andere docenten hanteerden dezelfde werkvormen gedurende de posttest in vergelijking met de pretest. Alle docenten gaven feedback in de vorm van complimentjes zowel tijdens de pre- als posttest, zoals: “*Jullie hebben goed je best gedaan*” of “*Heel goed*”. Alleen bij een praktijkles tijdens de pretest was er sprake van *feed-forward*; studenten werden gevraagd vooruit te kijken op de volgende les en konden aangeven wat ze anders wilden doen.

3.2.3 Resultaten interviews docenten

Uit de interviews met de docenten in de trainingsgroep bleek dat er geen verschil was in de *hoeveelheid* formatieve activiteiten tijdens de posttest. De *diversiteit* van formatieve activiteiten was wel toegenomen gedurende de posttest. Er worden bijvoorbeeld steeds vaker leerdoelen benoemd, waarvan één docent aangaf dat nog impliciet te doen. Docenten gaven aan zich meer bewust te zijn van het effect van het opstellen van leerdoelen, in het bijzonder voor zichzelf: “*Ik maak wel mijn les bewuster; wat wil ik eigenlijk bereiken en hoe krijg ik dat voor elkaar*”. Een andere docent zei: “*Als je het echt als doelen formuleert, ga je het ook checken*”. Tijdens de pretest werden studenten en medestudenten niet betrokken bij het vaststellen van leerdoelen en criteria voor succes. Bij de posttest gaven docenten aan dat naarmate de studenten in hun leerjaren vorderen, de studenten steeds meer mogen mee bepalen over leerdoelen en criteria voor succes: “*Soms bemoei ik me er even mee, maar er zijn ook studenten die goed weten wat ze willen afspreken, dan moet je het wat meer loslaten*”. Tijdens de pretest was er niet duidelijk sprake van studenten inzetten als informatiebron voor elkaar. Tijdens de posttest werden er bewust meer samenwerkingsopdrachten ingezet, zoals een verpleegtechnische handeling in groepjes voorbereiden en aan elkaar demonstreren of het werken in projectgroepjes waar studenten ook elkaar en zichzelf beoordelen. Tijdens de pretest was er geen sprake van zelfbeoordeling, maar tijdens de posttest beoordeelden studenten zichzelf wel met een cijfer.

Studenten kregen tijdens de pretest vooral feedback via werkvormen. Bij de posttest gaven docenten aan verschillend feedback te geven, bijvoorbeeld direct bij het uitvoeren van verpleegtechnische handelingen en complimentjes op houding en gedrag: *“Ik geef wel complimentjes als ze dingen goed doen, goed mee doen”*. Twee van de vier docenten gaven tijdens de posttest aan dat de feedback afhangt van de groepsgrootte en het leerjaar waarin de studenten zich bevinden. Studenten werden bij één docent uitgedaagd tot een stap extra na het ontvangen van de feedback (posttest): *“Er komt altijd nog een stapje bij na de feedback bij mij”*. Er is zowel tijdens de pretest als tijdens de posttest niet duidelijk sprake van *feed-forward*.

Uit de interviews met de docenten in de controlegroep bleek dat er geen verschil was in de *hoeveelheid* formatieve activiteiten tijdens de posttest. Wel was er een positief verschil in de *diversiteit* van formatieve activiteiten. Gedurende de posttest gaven de docenten meer voorbeelden van het samenwerken van studenten tijdens de les, zoals het samen uitvoeren van een patiëntenvergadering of een presentatie. De docenten gaven aan dat het samenwerken afhangt van het niveau van de studenten en het betreffende vak. Er werd wisselend feedback gegeven door docenten, afhankelijk van de beschikbare tijd (pretest), van de groepsgrootte en één docent geeft aan: *“Het verschilt heel erg per leerling”* (posttest). Bij de posttest werd er meer feedback gegeven. Een docent noemt: *“Als ze bezig zijn met een opdracht, dan benoem ik waarom iets goed is”*. Sfeer en veiligheid werden zowel tijdens de pre- als posttest benoemd als basis voor het geven van feedback. Gedurende de pretest was er geen sprake van *feed-forward*. Bij de posttest was er één docent die vertelde bij een opdracht de vraag: *“Wat zou je een volgende keer anders doen”* te stellen aan de studenten.

3.2.4 Resultaten interviews studenten

Uit de interviews met studenten bleek dat er een positief verschil was waargenomen door de studenten in de *hoeveelheid* formatieve activiteiten die wordt ingezet door docenten gedurende de posttest. Tijdens de posttest gaven studenten bijvoorbeeld aan dat meer docenten beginnen met het noemen van leerdoelen; het antwoord van één student op de vraag of docenten de les starten met leerdoelen, was: *“Meestal wel”* waarop de rest instemmend knikte. Qua *diversiteit* van formatieve activiteiten was tevens een positief verschil waargenomen door studenten tijdens de posttest. Studenten gaven tijdens de pretest aan dat ze de gelegenheid krijgen om vragen te stellen aan de docenten. Tijdens de posttest werd er expliciet duidelijk gemaakt dat alle studenten meer ruimte voelen om vragen te stellen ten opzichte van de pretest: *“Ja we mogen meer vragen stellen, in ieder geval beter dan de vorige keer”*. Tijdens de pretest konden studenten op gezette tijden samenwerken. Gedurende de posttest gaven studenten aan meer ruimte te voelen voor samenwerken, ook als dit niet specifiek door de docent wordt aangegeven: *“Soms wordt het (red.: mogen samenwerken) wel gezegd maar soms ook niet, en dan gaan mensen toch gewoon samenwerken en dat moet ook kunnen denk ik”*. Er werd geen ruimte ervaren door de studenten voor groepsdiscussies. De studenten gaven tijdens de posttest aan feedback

te krijgen van docenten: “Bijvoorbeeld feedback als je dingen goed voor elkaar hebt in de les of goed meedoet in de les”. De inhoud verschilt per docent gaven de studenten aan, en vooral de coach gaf feedback op houding en gedrag. Tijdens de pretest was er geen sprake van *feed-forward*. Tijdens de posttest was *feed-forward* benoemd door de studenten doordat ze tips krijgen tijdens een presentatie hoe het een volgende keer anders kan.

De resultaten verkregen door middel van bovenstaande meetinstrumenten samennemend, kan gesteld worden dat op basis van bovenstaande resultaten een positief verschil zichtbaar is in de hoeveelheid formatieve activiteiten door de docenten uit de trainingsgroep ten opzichte van de pretest. De trainingsgroep laat eveneens een positief verschil zien in de diversiteit van formatieve activiteiten. Uitgesplitst naar het type formatieve activiteit (gericht op *feed-up*, feedback of *feed-forward*) en de uitvoerder van de formatieve activiteit (docent, medestudent, of student), is in Tabel 5 een vooruitgang zichtbaar in de inzet van formatieve activiteiten, met uitzondering van formatieve activiteiten gericht op *feed-up* uitgevoerd door medestudenten en de student zelf. Op basis van deze gegevens wordt de hypothese, dat docenten meer formatieve activiteiten inzetten na een professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten, aangenomen.

Tabel 5

Verskil in inzet formatieve activiteiten na het volgen van de professionaliseringsactiviteit

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Waar staat de student nu? (feedback)	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)
Docent	1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.	3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.	4. Feedback geven gericht op verder leren.
Mede-student	2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.	5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen voor elkaar.	
Student	2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.	6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren.	

Noot: Met groen is een toename in hoeveelheid en diversiteit van formatieve activiteiten weergegeven; bij geel zijn er geen veranderingen; en bij rood is er een afname in de inzet van formatieve activiteiten.

Op basis van de resultaten voor de controlegroep kan gesteld worden dat de hoeveelheid formatieve activiteiten wisselend toe- en afgenomen of gelijk gebleven is; uit het lesmateriaal bleek een afname, uit de lesbezoeken een toename en uit de interviews bleek geen verschil. Er is een positief verschil bij de controlegroep in de diversiteit van formatieve activiteiten. Voor de controlegroep is in Tabel 6 een vooruitgang zichtbaar in het geven van *feed-forward* door de docent en het activeren van studenten als belangrijke informatiebron voor elkaar.

Tabel 6

Verskil in inzet formatieve activiteiten in de controlegroep

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)
Docent	1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.	3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.	4. Feedback geven gericht op verder leren.
Mede-student	2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.	5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen voor elkaar.	
Student	2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.	6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren.	

Noot: Met groen is een toename in hoeveelheid en diversiteit van formatieve activiteiten weergegeven; bij geel zijn er geen veranderingen; en bij rood is er een afname in de inzet van formatieve activiteiten.

3.3 Resultaten deelvraag 2

Voor het beantwoorden van deelvraag 2 zijn de antwoorden op de vragenlijst van de pre- en posttest gebruikt. Deelvraag 2 luidde: *Neemt de motivatie van studenten toe doordat docenten meer formatieve activiteiten inzetten in de les door een professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten voor mbo-docenten?*

Bij zowel de pre- als de posttest zijn alle vragen door 21 studenten ingevuld. In Tabel 7 worden de minimale, maximale en gemiddelde scores, inclusief standaarddeviatie, van de pre- en posttest weergegeven van de 9 items van de *intrinsic value* schaal.

Tabel 7

Minimale, maximale en gemiddelde scores op de intrinsic value schaal (Pintrich & De Groot, 1990) tijdens de pre- en posttest

	Min.	Max.	<i>M (SD)</i>
Motivatie pretest	1.44	4.89	4.12 (.79)
Motivatie posttest	3.11	4.89	4.12 (.44)

De gemiddelde score op motivatie tijdens de pretest ($M = 4.12$, $SD = .79$), is gelijk aan de gemiddelde score tijdens de posttest ($M = 4.12$, $SD = .44$). Deze scores met eenzijdige toetsing, .000, BCa 90% CI [-0.42, 0.32], zijn niet significant $t(20) = .00$, $p = 1.00$, en representeerden geen effect grootte, $d = 0.00$. De hypothese dat studenten een hogere motivatie zullen hebben wanneer meer formatieve activiteiten ingezet worden in de les, wordt verworpen.

4. Conclusie en discussie

Aan de hand van weergegeven resultaten worden in dit hoofdstuk conclusies verbonden aan de resultaten en worden aanbevelingen gegeven voor vervolgonderzoek. De centrale onderzoeksvraag in dit onderzoek luidde: *Draagt een professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten bij aan het inzetten van formatieve activiteiten door docenten in het mbo en aan een hogere motivatie van studenten?* Daarbij zijn de volgende twee deelvragen opgesteld:

1. Neemt de hoeveelheid en diversiteit van formatieve activiteiten die door mbo-docenten worden ingezet in de les toe door een professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten?
2. Neemt de motivatie van studenten toe doordat docenten meer formatieve activiteiten inzetten in de les door een professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten voor mbo-docenten?

4.1 Conclusie deelvraag 1

De resultaten ter beantwoording van deelvraag 1 bevestigen dat de trainingsgroep meer, en meer diverse formatieve activiteiten heeft ingezet in de les na de professionaliseringsactiviteit ten opzichte van de controlegroep. Daarmee wordt de eerste hypothese, dat mbo-docenten meer formatieve activiteiten inzetten na een professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten, aangenomen.

Ondanks de relatief korte periode tussen de professionaliseringsactiviteit en de posttest is de trainingsgroep wel meer in hoeveelheid en meer in diversiteit van formatieve activiteiten in gaan

zetten, wat op verschillende manieren zichtbaar was. Hoewel het verschil in hoeveelheid van formatieve activiteiten lastig meetbaar was, omdat uit de analysekaders niet duidelijk wordt welke veranderingen docenten maken en hoe groot die is, bleek toch uit de lesbezoeken dat er een toename was in hoeveelheid van formatieve activiteiten bij de docenten. De diversiteit van formatieve activiteiten in de les bleek uit alle data te zijn toegenomen. Voornamelijk de studenten waren duidelijk in het interview dat de diversiteit van formatieve activiteiten is toegenomen; er was meer ruimte voor groepsdiscussie, samenwerken en vragen stellen. Het meer samenwerken tussen studenten was tevens zichtbaar in zowel het lesmateriaal, de lesbezoeken als in het interview. Dat er een verschil zichtbaar is bij de trainingsgroep in de inzet van hoeveelheid en diversiteit van formatieve activiteiten, komt overeen met uitkomsten van onderzoek van Hornstra, Weijers, Van der Veen en Peetsma (2016), waar vier maanden na een professionaliseringsactiviteit voor vmbo-docenten over formatieve activiteiten, veranderingen zichtbaar waren in het lesgedrag van de docenten wat de motivatie van studenten bevorderde.

Bij de controlegroep is de hoeveelheid formatieve activiteiten wisselend toe- en afgenomen of gelijk gebleven; uit het lesmateriaal bleek een afname, uit de lesbezoeken een toename en uit de interviews bleek geen verschil. Mogelijk hebben docenten hun lesgeven veranderd door wat zij hebben gehoord in de wandelgangen of gesprekken met collega's in de trainingsgroep, maar is dat nog niet zichtbaar in het lesmateriaal mogelijk vanwege tijdgebrek. De diversiteit van formatieve activiteiten is toegenomen bij de controlegroep. Tijdens de posttest was zichtbaar dat studenten meer konden samenwerken. Dit was tijdens de posttest zichtbaar bij één lesbezoek, maar kwam voornamelijk naar voren in het interview met de docenten. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat een aantal docenten van de controlegroep graag de professionaliseringsactiviteit had willen volgen. En een aantal docenten zijn ook in hun vakgroep bezig geweest met een vervolg op de professionaliseringsactiviteit, waarbij de vakgroep vertegenwoordigd is door zowel docenten uit de trainings- als de controlegroep. Door deze verschillende aspecten is de controlegroep mogelijk geïnspireerd geraakt en heeft daardoor kleine veranderingen laten zien tijdens de posttest in de inzet van formatieve activiteiten.

Opvallend is dat zowel de trainings- als de controlegroep, tijdens de pre- en posttest, nauwelijks *feed-up* en minimaal *feed-forward* inzetten. De docenten geven vooral feedback, geven de docenten in de trainings- en controlegroep in het interview aan. Dit werd meerdere malen aangeduid als het geven van complimenten, wat volgens de docenten een positieve sfeer bewerkstelligt. Hattie en Timperley (2007) beschrijven het geven van complimenten door de docent aan de studenten als feedback op de persoon zelf, waar voornamelijk positieve feedback wordt gegeven op persoonlijke kwaliteit en kenmerken. Dit draagt echter niet bij aan het beantwoorden van de drie centrale vragen: 1. Wat is de eindsituatie waar naartoe gewerkt wordt? 2. Wat is de huidige stand van zaken ten opzichte van de gewenste eindsituatie? 3. Wat is er voor nodig om te komen tot de gewenste eindsituatie (Hattie

& Timperley, 2007; Joosten-ten Brinke & Draaijer, 2015; Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014)? Om de drie centrale vragen te beantwoorden, zal de docent *feed-up*, formatieve feedback en *feed-forward* gebruiken (Hattie & Timperley, 2007). In de *follow-up* van de professionaliseringsactiviteit zal de inzet van *feed-up*, formatieve feedback en *feed-forward* nadere aandacht behoeven.

Verdere *follow-up* van de professionaliseringsactiviteit en de inzet van formatieve activiteiten kan volgens Cisterna, Kintz, Gotwals, Lane en Roeber (2016) worden vormgegeven door het leren van docenten in professionele leergemeenschappen. Dit komt doordat in leergemeenschappen nieuwe kennis lokaal gesitueerd is en doordat collega's kritisch reflecteren (Cisterna et al., 2016). Doordat docenten actief participeren neemt de kennis toe, wat indirect een positieve invloed heeft op de prestaties van studenten (Cisterna et al., 2016). Een voorwaarde is dat de focus van de professionele leergemeenschap duidelijk is, er een coach verbonden is aan de leergemeenschap en dat er voldoende verbinding is tussen theorie en praktijk (Kintz, Lane, Gotwals & Cisterna, 2015). Het leren in professionele leergemeenschappen sluit aan bij het geschetste beeld van Martens (2017) dat tachtig procent van het leren van professionals informeel gebeurt. Het is belangrijk dat scholen rekening houden met allerlei informele zaken, willen docenten formeel kunnen en willen leren (Martens, 2017).

4.2 Conclusie deelvraag 2

Uit de resultaten blijkt dat de toename van formatieve activiteiten in de les geen significant effect heeft op de motivatie van studenten ($t(20) = .00, p = 1.00$). Daarmee wordt de tweede hypothese, dat studenten een hogere motivatie ontwikkelen wanneer meer formatieve activiteiten ingezet worden in de les, verworpen.

Dat er geen significant verschil is gemeten tussen de pre- en posttest op motivatie heeft mogelijk als oorzaak dat de tijd tussen de pre- en posttest te gering is geweest om een verschil te meten. Mogelijkerwijs is er ook sprake van een plafondeffect, waar de maximale score op motivatie al bereikt was en verhoging van de score op motivatie niet mogelijk is. Ondanks dat de maximale score al 4.89 was en gelijk gebleven is, is er wel een verschil te zien in de minimale score, wat 1.44 was bij de pretest en 3.11 bij de posttest. Ook is dat te zien in een kleinere standaarddeviatie; tijdens de pretest was dat .79 en tijdens de posttest was dat .44. Daaruit kan mogelijk geconcludeerd worden dat de inzet van formatieve activiteiten wel invloed heeft op de motivatie van studenten, maar door het plafondeffect dit niet zichtbaar is in de maximale score op motivatie.

Daarnaast zijn er andere factoren die invloed hebben op de motivatie van studenten die niet gecontroleerd zijn in het onderzoek, zoals psychologische en fysieke gezondheid (Deci & Ryan, 2008). Harlen en Crick (2003) stellen dat motivatie voor leren ook beïnvloed wordt door bijvoorbeeld interesse, support van ouders, zelfregulatie en de leeftijd van studenten. Daarnaast kan de motivatie sterk taak/vak afhankelijk zijn (Ryan & Deci, 2000), wat maakt dat de scores op motivatie in de pre- en posttest kunnen verschillen.

Tot slot is de vraag of de MSLQ het beste aansluit in het mbo, omdat het oorspronkelijk op vakniveau bedoeld is en op die wijze het nu niet is ingezet (Pintrich, 2004). Daarnaast is de vragenlijst in het Nederlands niet officieel gevalideerd, wat mogelijk een negatief effect heeft gehad op de validiteit en betrouwbaarheid. Wellicht was de *Intrinsic Motivation Inventory* (Ryan, 1982) een geschikter instrument geweest, omdat studenten eerder verandering zullen merken in leergedrag en zelfregulatie dan direct in motivatie. Daarnaast zou door middel van kwalitatieve data over de motivatie van studenten de validiteit en betrouwbaarheid verhoogd kunnen worden.

4.3 Maatschappelijke en wetenschappelijke significantie

Formatieve activiteiten ondersteunen het groei- en leerproces van studenten en de voortgang van de studenten in relatie tot de gestelde leerdoelen (Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014; Sluijsmans et al., 2013). Deze ondersteuning is belangrijk voor de motivatie en zelfregulatie van studenten (Cauley & McMillan, 2010; Clark, 2011; Joosten-ten Brinke & Sluijsmans, 2014; Meusen-Beekman et al., 2015; Yin et al., 2008). Hierdoor groeien studenten verder naar het gewenste einddoel en verbeteren hun prestaties (Black & William, 1998, 2003; Cauley & McMillan, 2010; Clark, 2011). Echter docenten hebben weinig kennis van formatieve activiteiten (Bartman, 2016; Joosten-ten Brinke, 2011). Door de professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten is er meer bewustzijn gecreëerd bij de docenten van de trainingsgroep ten aanzien van formatieve activiteiten en zijn docenten gestimuleerd meer in hoeveelheid en meer diverse formatieve activiteiten in te zetten in de les.

Naast de zojuist beschreven maatschappelijke relevantie, draagt dit onderzoek bij aan theoretische relevantie. Nu tegenwoordig meer de nadruk op formatieve activiteiten ligt, ten opzichte van voorheen het summatieve, is het belangrijk om docenten te faciliteren in kennis en vaardigheden op dit vlak. Dat wordt momenteel onvoldoende gedaan tijdens de lerarenopleiding (Bartman, 2016; Joosten-ten Brinke, 2011). Voor huidige docenten is een aanvullende professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten een juiste vorm van ondersteuning (Bergen & Vermunt, 2008; Simons, 2002), zoals ook blijkt uit het uitgevoerde onderzoek bij het team Verzorging/Verpleging. Tot nu toe is echter weinig onderzoek gedaan naar docentprofessionalisering op het gebied van formatieve activiteiten (Andersson & Palm, 2017). Dit onderzoek draagt bij aan kennis over docentprofessionalisering op het gebied van formatieve activiteiten door het effect van een professionaliseringsactiviteit voor mbo-docenten over formatieve activiteit aan te tonen.

4.4 Discussie

Hoewel een relevante maatschappelijke en theoretische bijdrage is geleverd met dit onderzoek, zijn er enkele beperkingen en tekortkomingen van het onderzoek die dienen te worden meegewogen in het interpreteren van de uitkomsten van het onderzoek. Er zijn reeds enkele beschreven, zoals de korte periode tussen de professionaliseringsactiviteit en posttest en de keuze voor de vragenlijst om de

motivatie van studenten te meten. Tevens omvatte de professionaliseringsactiviteit voor het team Verzorging/Verpleging acht uur, echter voor cultuurverandering in de klas zou het aan te bevelen zijn de professionaliseringsactiviteit uit te breiden (Van Veen et al., 2010).

Naast de hierboven beschreven punten zijn er diverse factoren die mogelijk invloed hebben gehad op de uitkomsten van het onderzoek. Een aantal docenten in de trainingsgroep heeft tijdens het interview aangegeven met collega's uit de vakgroep, die niet aan de professionaliseringsactiviteit hebben deelgenomen, in gesprek te zijn geweest na de professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten. Dit kan invloed hebben gehad op de resultaten van de controlegroep; i.e. de controlegroep is wellicht geïnspireerd geraakt over het inzetten van formatieve activiteiten.

Bovendien was er geen strikte selectie van de trainings- en controlegroep. Er was immers sprake van vrijwillige deelname aan de trainingsgroep, waardoor beide groepen er anders uitzagen in achtergrondvariabelen. Er bleek geen significant verschil in leeftijdscategorieën, maar wel in aantal jaren leservaring. In de controlegroep zitten docenten met meer jaren leservaring dan docenten in de trainingsgroep, wellicht hebben daarom docenten met minder leservaring zich aangemeld voor de professionaliseringsactiviteit.

Een andere factor die mogelijk invloed heeft gehad op de uitkomsten van het onderzoek was het aantal docenten in de controlegroep. Deze bestond uiteindelijk uit 15 docenten in plaats van 20 docenten, terwijl de trainingsgroep wel uit 20 docenten bestond. Hierdoor zijn de groepen niet gelijk in aantal, wat mogelijk invloed heeft gehad op de uitkomsten. Door deze kleine steekproef zijn de uitkomsten van dit onderzoek alleen geldig voor deze specifieke onderwijssituatie.

Tot slot, kijkend naar de bedreigingen ten aanzien van de externe validiteit (Creswell, 2014), kan het zijn dat de geïnterviewde docenten in de pretest aan het denken zijn gezet over de inzet van formatieve activiteiten en daardoor bewuster waren van de antwoorden op de interviewvragen tijdens de posttest.

Naar aanleiding van deze beperkingen zou vervolgonderzoek een langere looptijd moeten hebben, zodat er zich tussen de pretest, professionaliseringsactiviteit en posttest een langere periode bevindt. Bovendien zou het onderzoek uitgevoerd kunnen worden bij meerdere teams om zodoende de steekproef te vergroten en de validiteit van de resultaten te vergroten. In vervolgonderzoek zou men ook andere ROC's kunnen betrekken waarmee de resultaten breder geldig worden. Ook zou gekeken kunnen worden naar andere variabelen die invloed hebben op de motivatie van studenten, zoals fysieke gezondheid (Deci & Ryan, 2008) en support van ouders (Harlen & Crick, 2003). Daarnaast zou overwogen kunnen worden welke vragenlijst voor studenten het beste aansluit. Het zou ook de moeite waard kunnen zijn om een ontwerpstudie uit te voeren, mogelijk in combinatie met het inrichten van een professionele leergemeenschap, om de professionaliseringsactiviteit voor en door docenten te laten zijn, waardoor wellicht vraag en aanbod nog beter op elkaar afgestemd kunnen

worden (Cisterna et al., 2016). Tot slot kan het interessant zijn om te onderzoeken waarom docenten nauwelijks *feed-up* en *feed-forward* inzetten.

Concluderend kan gesteld worden dat de centrale onderzoeksvraag deels bevestigd is door het beantwoorden van deelvraag 1 en 2, met bovenstaande kritische kanttekeningen en aanbevelingen in achtneming. De professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten aan mbo-docenten heeft wel bijgedragen aan het meer inzetten van diverse formatieve activiteiten door mbo-docenten in de les. Er is echter geen significant hogere motivatie gemeten bij studenten nadat docenten de professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten hebben gevolgd. Daarmee is het doel deels bereikt, wat luidde: de kennis omtrent formatieve activiteiten bij docenten van het Alfa-college bij het team Verzorging/Verpleging te Groningen te vergroten waardoor mbo-docenten meer formatieve activiteiten gaan inzetten in hun lessen en studenten een hogere motivatie ontwikkelen.

Met de uitkomsten van dit onderzoek kan verdere professionalisering van docenten op het gebied van formatieve activiteiten worden vormgegeven. Er dient vooral aandacht te zijn voor het effect van de inzet van formatieve activiteiten op motivatie van studenten, omdat door het verhogen van de motivatie de zelfregulatie en prestaties van studenten positief beïnvloed worden (Black & William, 1998, 2003; Cauley & McMillan, 2010; Clark, 2011; Meusen-Beekman, Joosten-ten Brinke & Boshuizen, 2015; Yin et al., 2008). Dit kan met behulp van de ontwikkelde professionaliseringsactiviteit en mogelijkserwijs dit uit te breiden. Daarnaast kan dit bereikt worden door in de lerarenopleiding meer tijd te besteden aan het onderwerp toetsen en beoordelen, waar formatieve activiteiten een belangrijk onderdeel van zijn. Tot slot kan met de aanbevelingen voor vervolgonderzoek meer theoretische relevantie worden gewonnen op het gebied van docentprofessionalisering over formatieve activiteiten en de effecten daarvan op de inzet van formatieve activiteiten en motivatie van studenten.

Referenties

- Alfa-college (2015). *Kwaliteitsplan Alfa-college 2015-2019*. Groningen, Nederland: Alfa-college.
- Andersson, C., & Palm, T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, 49, 92-102. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.006>
- Bartman, R. (2016). *Toetsen en beoordelen in het curriculum van FLOT*. Lectoraat Kwaliteit van toetsen en beoordelen. Tilburg, Nederland: FLOT.
- Bennink, H. (2008). Op weg naar professioneel meesterschap. *Supervisie en coaching*, 25(3), 151-177. Verkregen op 21 september, 2016, van <https://www.researchgate.net/publication/225494092>.
- Bergen, T., & Vermunt, J. (2008). Het leren van leraren op de werkplek. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(4), 45-53. Verkregen op 21 september, 2016, van <http://www.lerarenopleider.nl/velon/blog/tijdschrift/j2008/het-leren-van-leraren-op-de-werkplek>.
- Black P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, policys & practice*, 5(1), 7-74. doi: 10.1080/0969595980050102
- Black P., & William, D. (2003). 'In praise of educational research': Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637. doi: 10.1080/0141192032000133721
- Black P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. Verkregen op 22 maart, 2017, van <https://www.researchgate.net/publication/225590759>.
- Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, issues and ideas*, 83(1), 1-6. doi: 10.1080/00098650903267784
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2014). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99-111. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.004>
- Cisterna, D., Kintz, T. M., Gotwals, A. W., Lane, J., & Roeber, E. (2016). Potentials and challenges of a situated professional development model. In Petty, T., Good, A., & Putman, S. M., *Handbook of Research on Professional Development for Quality Teaching and Learning* (p. 151-180). Hershey, PA: IGI Global.
- Clark, I. (2011). Formative assessment and motivation: Theories and themes. *Prime Research on Education*, 1(2), 27-36. Verkregen op 10 oktober, 2016, van <https://www.primejournal.org/PRE/pdf/2011/may/Clark.pdf>.
- Creswell, J. W. (2014) *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed)*. Harlow, England: Pearson Education.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. Verkregen op 22 maart, 2017, van <http://edr.sagepub.com/content/38/3/181>.
- Evers, A. T., Van der Heijden, B. I. J. M., Kreijns, K., & Vermeulen, M. (2016). Job demands, job resources, and flexible competence: The mediating role of teachers’ professional development at work. *Journal of Career Development*, 43(3), 227-243. doi: 10.1177/0894845315597473
- Gijbels, D., & Dochy, F. (2006). Students’ assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 399-409. doi: 10.1080/03055690600850354
- Harlen, W., & Crick, R. D. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education*, 10(2), 169-207. doi: 10.1080/0969594032000121270
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement*. London, England: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K., & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational research review*, 17, 50-62. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.002>
- Hornstra, L., Weijers, D., Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2016). *Het motiveren van leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken en prestatieniveaus*. Utrecht-Amsterdam, Nederland: Universiteit Utrecht, Kohnstamm Instituut en Universiteit van Amsterdam. Verkregen op 14 maart, 2017, van <https://www.nro.nl/kb/405-15-514-het-motiveren-van-leerlingen-met-verschillende-prestatieniveaus-en-achtergrondkenmerken>.
- Joosten-ten Brinke, D. (2011). *Eigentijds toetsen en beoordelen*. Tilburg, Nederland: Fontys Hogescholen. Verkregen op 28 mei, 2016, van https://www.researchgate.net/publication/254773804_Eigentijds_toetsen_en_boordelen.
- Joosten-ten Brinke, D., & Draaijer, S. (2015). Kwaliteit van toetsen. In Sluijsmans, D., Joosten-ten Brinke, D., & Van Schilt-Mol, T. (Red)., *Kwaliteit van toetsing onder de loep. Handvatten om*

- de kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs te analyseren, verbeteren en borgen* (p. 37-54). Antwerpen-Apeldoorn, België-Nederland: Garant.
- Joosten-ten Brinke, D., & Sluijsmans, D. (2014). Formatief toetsen. In Van Berkel, H., Bax, A., & Joosten-ten Brinke, D., *Toetsen in het hoger onderwijs* (p. 81-90). Houten, Nederland: Bohn-Stafleu van Loghum.
- Kintz, T., Lane, J., Gotwals, A., & Cisterna, D. (2015). Professional development at the local level: Necessary and sufficient conditions for critical collegiaueship. *Teaching and Teacher Education*, 51, 121-136. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.004>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*. 19, 149-170. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00101-4
- Martens, R. (2017). Docentprofessionalisering is een ijsberg. *Onderwijsinnovatie*, 1, 11-13. Verkregen op 2 april, 2017, van https://issuu.com/open_universiteit/docs/onderwijsinnovatie_2017_1.
- Martens, R., & De Laat, M. (2011). Professionaliseren op de werkplek. *Onderwijsinnovatie*, 3, 11-13. Verkregen op 16 september, 2016, van <http://portal.ou.nl/documents/34186640/34681575/OI+2011+netwerkleren+martens+de+laat.pdf>.
- Meusen-Beekman, K. D., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, H. P. A. (2015). Developing young adolescent's self-regulation by means of formative assessment: A theoretical perspective. *Cogent Education*, 2. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2015.1071233>
- OECD (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Organisation for economic co-operation and development. Verkregen op 30 oktober, 2016, van <https://www.oecd.org/edu/ceri/35661078.pdf>.
- Onderwijsinspectie (2017). *De staat van het onderwijs: onderwijsverslag 2015/2016*. Utrecht, Nederland: Inspectie van het Onderwijs. Verkregen op 12 april, 2017, van https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/documenten/rapporten/2017/04/12/staat-van-het-onderwijs-2015-2016?utm_source=e-mailnieuwsbrief&utm_medium=email&utm_campaign=Onderwijsinspectie+-+Algemeen+nieuws.
- Peetsma, T. T. D., & Schuitema, J. A. (2016). Enhancing developments in student motivation, self-regulation and achievements from the start of secondary education. Verkregen op 27 maart, 2016, van <https://www.nro.nl/kb/411-07-121-motivatie-van-leerlingen-zelfregulering-en-prestaties-vanaf-het-begin-van-het-secundair-onderwijs>.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667

- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. doi: 1040-726X/04/1200-0385/0
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi: 0022-0663/90/00.75
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450-461. Verkregen op 30 maart, 2017, van https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1982_Ryan_ControlandInfo_JPSP.pdf.
- Schildkamp, K., Heitink, M., Van der Kleij, F., Hoogland, I., Dijkstra, A., Kippers, W., & Veldkamp, B. (2014). Voorwaarden voor effectieve formatieve toetsing. *Reviewstudie uitgevoerd in opdracht van en gesubsidieerd door NRO-PPO*. Enschede, Nederland: Universiteit van Twente. Verkregen op 12 oktober, 2016, van <https://www.nro.nl/kb/405-14-534-voorwaarden-voor-effectieve-formatieve-toetsing-reviewstudie>.
- Schunk, D. H., Meece, J., R., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education; Theory, research and application (4th ed)*. Harlow, England: Pearson Education.
- Simons, P. R. J. (2002). *Digitale didactiek: hoe (kunnen) academici leren ICT te gebruiken in hun onderwijs*. Utrecht, Nederland: Universiteit Utrecht. Verkregen op 29 oktober, 2016, van <http://dspace.library.uu.nl:8080/handle/1874/6854>.
- Sluijsmans, D., Joosten-ten Brinke, D., & Van der Vleuten, C. (2013). *Toetsen met leerwaarde: Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Maastricht-Heerlen, Nederland: NWO-PROO. Verkregen op 28 mei, 2016, van <http://nederlands.slo.nl/toetsen-met-meerwaarde>.
- Stoel, R. D., Peetsma, T. T. D., & Roeleveld, J. (2003). Relations between the development of school investment, self-confidence, and language achievement in elementary education: a multivariate latent growth curve approach. *Learning and Individual Differences*, 13, 313-333. doi: 10.1016/S1041-6080(03)00017-7
- SURFnet (2016). *Thema-uitgave Innovaties in digitaal toetsen. Toetsen als integraal onderdeel van het leerproces*. Verkregen op 28 april, 2016, van <https://www.surf.nl/kennisbank/2016/thema-uitgave-innovaties-in-digitaal-toetsen.html>.
- Valcke, M. (2010). Evaluatie. In Valcke, M., *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten* (p. 466-530). Gent, België: Academia Press.

- Van Berkel, H., Bax, A., & Joosten-ten Brinke, D. (2014). Het toetsproces ontleed. In Van Berkel, H., Bax, A., & Joosten-ten Brinke, D., *Toetsen in het hoger onderwijs* (p. 81-90). Houten, Nederland: Bohn-Stafleu van Loghum.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren; een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden, Nederland: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten. Verkregen op 21 september, 2016, van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/05/PROO+Professionele+ontwikkeling+van+leraren+Klaas+van+Veen+ea.pdf>.
- Verbeeck, K., Van den Hurk, A., & Van Loon, A. M. (2013). *Verhogen van leerlingmotivatie door leraren*. 's-Hertogenbosch, Nederland: KPC Groep. Verkregen op 10 oktober, 2016, van <http://www.kpcgroep.nl/overig/onderzoekspublicaties/verhogen-van-leerlingmotivatie-door-leraren.aspx>.
- Vermunt, J. D. H. M. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Utrecht, Nederland: Universiteit Utrecht. Verkregen op 21 september, 2016, van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/18751>.
- Yin, Y., Shavelson, R. J., Ayala, C. C., Ruiz-Prima, M. A., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Tomita, M. K., & Young, D. B. (2008). On the impact of formative assessment on student motivation, achievement and conceptual change. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 335-359. doi: 10.1080/08957340802347845
- Windesheim (2016). *De zeven SBL-competenties met indicatoren*. Verkregen op 22 november, 2016 van <http://abcd.windesheim.nl/AL/SBL-competenties.pdf>.
- Wubbels, T. (2014). *Theorie en praktijk van leren en de leraar*. Amsterdam, Nederland: Uitgeverij SWP. Verkregen op 2 april, 2017, van https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/292948/Wubbels_fulltext.pdf?sequence=1.

Bijlagen

1. Interviewvragen docenten
2. Interviewvragen studenten
3. Vragenlijst
4. Analysekamer lesmateriaal, lesbezoek en interview
5. Theoretische achtergrond docentprofessionalisering
6. Informatie over de professionaliseringsactiviteit formatieve activiteiten
7. Informatiebrief docenten
8. Informatiebrief studenten
9. Bedankmail docenten
10. Bedankmail studenten
11. Analysekamer pretest lesmateriaal trainingsgroep
12. Analysekamer pretest lesmateriaal controlegroep
13. Analysekamers pretest lesbezoeken trainingsgroep
14. Analysekamers pretest lesbezoeken controlegroep
15. Analysekamer pretest interview trainingsgroep
16. Analysekamer pretest interview controlegroep
17. Analysekamer pretest interview studenten
18. Analysekamer posttest lesmateriaal trainingsgroep
19. Analysekamer posttest lesmateriaal controlegroep
20. Analysekamers posttest lesbezoeken trainingsgroep
21. Analysekamers posttest lesbezoeken controlegroep
22. Analysekamer posttest interview trainingsgroep
23. Analysekamer posttest interview controlegroep
24. Analysekamer posttest interview studenten

Bijlage 1 Interviewvragen docenten

1. Wat versta je onder ‘formatief toetsen’ en ‘formatieve activiteiten’?
2. Wordt de term ‘formatief toetsen’ op een juiste wijze door jou en je collega’s gebruikt?
3. Welke vormen van formatief toetsen en formatieve activiteiten zet je nu in tijdens de les?
4. Weten de studenten bij aanvang van de les/module de les/leerdoelen?
 - Check je ook of studenten de les/leerdoelen begrijpen?
5. Krijgen studenten feedback van jou tijdens de les?
 - Zo ja; op welke manier wordt dat vorm gegeven?
 - Draagt de feedback bij aan het leren van studenten en zo ja hoe?

Vragen voor de pretest:

6. Wat zou je willen veranderen t.a.v. formatief toetsen?
 - Wat als eerst
 - Wat kan later
7. Wat heb je nodig om met een andere manier van formatieve activiteiten en toetsen aan de slag te gaan?

Additionele vragen:

8. Zien studenten elkaar als bron voor leren naar jouw idee?
9. Is er elke les ruimte voor groepsdiscussies?
10. Is de student eigenaar van zijn/haar eigen leerproces? Waaruit blijkt dat?

Bijlage 2 Interviewvragen studenten

1. Wat vinden jullie van toetsen (niet de examens!) in de opleiding/in jouw klas?
2. Ben je voldoende voorbereid op toetsen?
 - a. Wat helpt je in de voorbereiding op je toetsen?
3. Vertelt de docent bij aanvang van de les/module de les/leerdoelen?
 - a. Snap je de doelen meestal ook? (zou je ze aan een medestudent kunnen uitleggen)
4. Mogen jullie als studenten onderling ook veel samenwerken in de les of discussiëren met elkaar?
5. Geeft de docent je feedback op gemaakte opdrachten of op je vorderingen/voortgang in het leren (leerproces)?
 - a. Op welke manier helpt dit je in je vorderingen/voortgang in het leren?
 - b. Mag je de docent of medestudenten vragen stellen?
6. Vraagt de docent aan de studenten na of de lesstof begrepen is?
 - a. Hoe doet de docent dat?
7. Mag je zelf kiezen welke opdrachten je gaat doen, hoe je het uitvoert of welk huiswerk je maakt?

Vragen voor de pretest:

1. Wat zou je graag anders willen zien in de les ten aanzien van formatieve activiteiten (zoals in vorige vragen besproken, term toelichten)?
2. Wat zou je graag anders willen zien in de les ten aanzien van toetsen?

Vragen voor de posttest:

8. Wat doen docenten anders nu (in periode 3) dan de vorige keer in november (periode 1)?
 - a. Wat vind je daarvan? (is dat juist fijn of niet)
9. Zie je verschillen tussen docenten; waar volg je liever les en waarom?

Bijlage 3 Vragenlijst

Beste student van het Alfa-college,

Hartelijk welkom bij de vragenlijst voor het onderzoek formatief toetsen in het mbo. Ik ben heel blij met jouw deelname aan het onderzoek! Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer vijf tot tien minuten. Ik zou het enorm waarderen als je de vragenlijst volledig invult en afrondt.

Alle gegevens die met de vragenlijst worden verzameld, worden anoniem en vertrouwelijk verwerkt. De gegevens worden alleen voor dit onderzoek gebruikt.

De vragenlijst start eerst met een paar algemene vragen. Daarna krijg je een paar stellingen te zien waarbij je de volgende antwoordmogelijkheden kan aanklikken:

1. Helemaal mee oneens
2. Oneens
3. Neutraal
4. Eens
5. Helemaal mee eens

Lees elke stelling goed en aandachtig door en kies daarna één van de antwoordmogelijkheden die jij het beste vindt passen bij jou. Neem rustig de tijd om alles goed te lezen en te beantwoorden. Er is geen goed of fout antwoord, het enige goede antwoord is jouw eerlijke antwoord. Op de volgende pagina staan twee voorbeeld stellingen om je een idee te geven hoe het werkt.

Onderaan de pagina kun je op de knop 'Volgende pagina' klikken totdat je bij de laatste pagina bent gekomen. Daarna is het onderzoek afgerond en zijn jouw gegevens opgestuurd.

Nogmaals bedankt voor jouw deelname!

Hartelijke groet,

Diana van Heusden

Voor iedere stelling kan je één antwoordmogelijkheid aanklikken. Kies het antwoord dat het beste bij jou past.

Voorbeeld stelling 1: Ik ga met plezier naar school.

Als je het helemaal met deze stelling eens bent, dan kies je voor antwoordoptie 5 *Helemaal mee eens*, want je gaat met heel veel plezier naar school. Ga je bijvoorbeeld met ietwat minder plezier naar school, dan zou je voor optie 4 *Eens* kunnen kiezen.

Op deze manier maak je zelf steeds een keuze per vraag welk antwoord het beste bij jou past.

Voorbeeld stelling 2: Ik vind school niet belangrijk.

Als je school wel belangrijk vindt, kies je voor optie 1 of 2 *Helemaal mee oneens* of *Oneens*. Maar als je school niet zo heel belangrijk vindt, dan kies je juist optie 4. Of als je er een beetje tussenin zit, dan kan je soms voor optie 3 *Neutraal* kiezen.

Ik hoop dat het zo duidelijk voor je is hoe je de vragenlijst moet invullen.

Veel plezier met het invullen van de vragenlijst!

Nu worden eerst een paar algemene vragen gesteld. De gegevens worden alleen gebruikt voor het onderzoek, dus ook jouw naam wordt nergens vermeld en alleen gebruikt voor het onderzoek om gegevens aan elkaar te kunnen koppelen. Je kan hieronder je antwoorden invullen.

Algemene vragen:

Wat is je naam:

Wat is je leeftijd: ... jaar

Wat is je geslacht: M / V

Welke opleiding volg je: Verzorgende-IG of Mbo-Verpleegkundige

In welk leerjaar zit je: 1 / 2 / 3 / 4

Lees de stelling goed en rustig door en kies het antwoord wat het beste bij jou past. Vaak is dat het antwoord wat het eerst in je opkomt. Denk dus niet te lang na bij het antwoorden.

Bij alle stellingen moet je een antwoord aanklikken, daarna kan je door naar de volgende pagina om het onderzoek af te ronden.

Vragenlijst motivatie

1

5

- | | | | | | | |
|--|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|
| 1. Het liefst ben ik met uitdagend werk in de klas bezig zodat ik nieuwe dingen kan leren. | Helemaal mee oneens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Helemaal mee eens |
| 2. Ik vind het belangrijk om de lesstof te leren. | Helemaal mee oneens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Helemaal mee eens |
| 3. Wat we leren in deze klas vind ik leuk. | Helemaal mee oneens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Helemaal mee eens |
| 4. Ik denk dat ik, dat wat ik leer in deze klas, kan gebruiken in andere lessen. | Helemaal mee oneens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Helemaal mee eens |
| 5. Ik kies vaak onderwerpen voor opdrachten waar ik wat van kan leren,
ook als het me meer moeite kost. | Helemaal mee oneens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Helemaal mee eens |
| 6. Zelfs als ik een slecht cijfer krijg voor een toets, probeer ik te leren van mijn fouten. | Helemaal mee oneens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Helemaal mee eens |
| 7. Ik denk dat ik wat ik in deze klas leer goed kan gebruiken in mijn stage. | Helemaal mee oneens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Helemaal mee eens |
| 8. Ik vind het interessant wat we in deze klas leren. | Helemaal mee oneens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Helemaal mee eens |
| 9. Het begrijpen van de onderwerpen in de les is belangrijk voor mij. | Helemaal mee oneens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Helemaal mee eens |
| 10. De lessen bereiden mij goed voor op een toets. | Helemaal mee oneens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Helemaal mee eens |
-

Beste student,

Hartelijk dank voor het invullen van de vragenlijst!

Mocht je nog vragen hebben over het onderzoek of belangstelling hebben naar de uitkomsten van het onderzoek, dan kan je een mail sturen naar d.vanheusden-kok@alfa-college.nl.

Hartelijke groet,

Diana van Heusden

Bijlage 4 Analysekader lesmateriaal, lesbezoek en interview

In onderstaande scoringstabel worden de activiteiten begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes als één type activiteit benoemd (Sluijsmans, Joosten-ten Brinke & Van der Vleuten, 2013). Gebaseerd op Black & William (2009) met 6 activiteiten, drie relevante actoren en de drie belangrijkste instructie- en feedbackmomenten.

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het lesmateriaal/ in de les/ uit het interview	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het lesmateriaal/ in de les/ uit het interview	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het lesmateriaal/ in de les/ uit het interview
Docent	1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes. a. Feedback b. Vragen stellen		3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren. a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen		4. Feedback geven gericht op verder leren a. Feedback b. Reflectieve lessen	

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het lesmateriaal/ in de les/ uit het interview	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het lesmateriaal/ in de les/ uit het interview	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het lesmateriaal/ in de les/ uit het interview
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>		<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>			
	Waar werkt de student naar	Observatie uit het lesmateriaal/ in de les/ uit	Waar staat de student nu?	Observatie uit het lesmateriaal/ in de les/ uit	Hoe komt de student naar	Observatie uit het lesmateriaal/ in de les/ uit

	toe? (<i>feed-up</i>)	het interview	(feedback)	het interview	de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	het interview
Student	2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes. a. Zelf- assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics		6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren. a. Zelf- assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics			

Bijlage 5 Theoretische achtergrond docentprofessionalisering

Voor professionaliseringsactiviteiten is het een randvoorwaarde dat het management het leren van medewerkers faciliteert (met bijvoorbeeld tijd en middelen) en stimuleert, zowel op individueel- als op teamniveau (Bennink, 2008; Heitink et al., 2016; Schildkamp et al., 2014; Simons, 2002; Van Veen et al., 2010). Ook kan het management rekening houden met de beperkingen en mogelijkheden van de werkomgeving (Van Veen et al., 2010), zoals dat er op juiste tijdstippen geleerd wordt en dat er voldoende tijd moet zijn voor de professionalisering en implementatie ervan. Tevens is het belangrijk dat ondersteuning door een trainer langdurig beschikbaar is om de interventie effectief te laten zijn (Van Veen et al., 2010).

Naast schoolorganisatorische randvoorwaarden worden nog andere factoren beschreven die van invloed zijn op docentprofessionalisering en het ontwerpen van een professionaliseringsactiviteit. Een voorbeeld van een beïnvloedende factor op docentprofessionalisering is de intrinsieke motivatie van de docent; een intrinsiek gemotiveerde docent leert makkelijker en presteert beter (Martens & De Laat, 2011). Bij het ontwerpen van de professionaliseringsactiviteit kan rekening gehouden worden met bijvoorbeeld het afstemmen van het aanbod op de vraag (Joosten-ten Brinke, 2011). De beïnvloedende factoren die relevant zijn voor docentprofessionalisering en het ontwerpen van de professionaliseringsactiviteit aan docenten over formatieve activiteiten, worden hieronder uiteengezet en samengevat in Tabel 1.

Een stimulerende factor ten aanzien van docentprofessionalisering, is de reflectie door de docent zelf op het eigen verzorgde onderwijs (Bennink, 2008; Bergen & Vermunt, 2008; Evers et al., 2016; Kwakman, 2003; Simons, 2002; Vermunt, 2006). Evenals het samenwerken met collega's waar interactie kan plaatsvinden in een (veilige) leercultuur. Dit voorziet docenten in de noodzakelijke ondersteuning en geeft een basis voor kritisch denken (Bergen & Vermunt, 2008; Heitink et al., 2016; Kwakman, 2003). Ook collegiale coaching en elkaar feedback geven, werken stimulerend en zorgen ervoor dat docenten experimenteren met alternatieve lesmethoden en formatieve activiteiten (Bergen & Vermunt, 2008; Schildkamp et al., 2014; Simons, 2002; Van Veen et al., 2010; Vermunt, 2006). Omdat het werk in de klas grotendeels solistisch is en dit isolement ondersteuning voor leren uitsluit, is het van groot belang dat docenten de collegiale coaching en feedback actief opzoeken (Bergen & Vermunt, 2008).

Naast de beïnvloedende factoren op het professionaliseren van docenten, zijn er factoren die invloed hebben op het ontwerpen van een professionaliseringsactiviteit. Een eerste factor die invloed heeft op het ontwerpen van een professionaliseringsactiviteit, is de praktische waarde van de activiteit vergroten door de inhoud van de activiteit direct te koppelen aan de dagelijkse activiteiten van de docent (Evers et al., 2016; Van Veen et al., 2010). Ook is het van belang om duidelijk het verband te leggen tussen deelname aan de activiteit en de leeruitkomsten ervan, zodat kennis uitgebreid wordt in

verankerde kennis (Evers et al., 2016). Een andere factor die belangrijk is bij het ontwerpen van een professionaliseringsactiviteit is het oormerken van het praktisch nut van de activiteit, omdat volwassenen sterk toepassingsgericht leren (Vermunt, 2006). Daarnaast is het belangrijk dat er ruimte is om te leren van anderen en leren door te doen (Vermunt, 2006). Ook blijkt uit onderzoek dat professionals zich gestimuleerd weten als het leren aansluit bij wat ze spontaan leren in hun werk (Simons, 2002). Daarvoor is het belangrijk dat professionals onbewust bekwame competenties expliciet maken, omdat dit een basis geeft voor ambities om te leren en te veranderen (Simons, 2002).

Concluderend kan gesteld worden dat docentprofessionalisering op het gebied van formatieve activiteiten nodig is, omdat in de lerarenopleiding zeer gering aandacht wordt besteed aan de toetsbekwaamheid van docenten. Om de kennis en vaardigheden van docenten op gebied van formatieve activiteiten te vergroten, kan een professionaliseringsactiviteit worden ingezet. Daarbij is belangrijk om de beschreven beïnvloedende factoren en randvoorwaarden mee te nemen in (het ontwerpen van) de professionaliseringsactiviteit (Bergen & Vermunt, 2008; Van Veen et al., 2010).

Tabel 1

Overzicht beïnvloedende factoren op docentprofessionalisering en het ontwerpen van professionaliseringsactiviteiten

Beïnvloedende factoren	Referentie
Schoolorganisatorische randvoorwaarden.	Bennink, 2008; Heitink et al., 2016; Schildkamp et al., 2014; Simons, 2002; Van Veen et al., 2010.
Intrinsiek gemotiveerde docenten.	Martens en De Laat, 2011.
Aanbod professionaliseringsactiviteit afstemmen op vraag.	Joosten-ten Brinke, 2011.
Reflectie toepassen door docent, eventueel in teamverband.	Bennink, 2008; Bergen en Vermunt, 2008; Evers et al., 2016; Kwakman, 2003; Simons, 2002; Vermunt, 2006.
Samenwerken met collega's/creëren leercultuur.	Bergen en Vermunt, 2008; Evers et al., 2016; Heitink et al., 2016; Kwakman, 2003; Vermunt, 2006.
Collegiale coaching en feedback geven, waar nodig dit actief opzoeken.	Bergen en Vermunt, 2008; Schildkamp et al., 2014; Simons, 2002; Van Veen et al., 2010; Vermunt, 2006.
Een verband leggen tussen deelname professionaliseringsactiviteit en de leeruitkomsten/resultaten.	Evers et al., 2016.
Inhoud sterk verbinden met de dagelijkse werkzaamheden en het praktisch nut duiden.	Evers et al., 2016; Van Veen et al., 2010; Vermunt, 2006.
Aansluiten bij wat professionals spontaan leren in hun werk.	Simons, 2002.
Experimenteren, leren door doen.	Evers et al., 2016; Vermunt, 2006.
Relatie leggen tussen het leren van de studenten en het leren en ontwikkelen van docenten.	Bergen en Vermunt, 2008; Desimone, 2009.

Bijlage 6 Informatie over de professionaliseringsactiviteit over formatieve activiteiten

Titel professionaliseringsactiviteit: Training formatieve activiteiten in het onderwijs

Verzorgd door: Diana van Heusden-Kok

Tijdsduur: 8.30-16.30

Activiteitsnummer lerarenregister: yiS2DvCbVz

Doelgroep

Deze training is ontwikkeld voor mbo-docenten. Zowel docenten die al langer in het onderwijs actief zijn als docenten die nog niet zo lang in het onderwijs actief zijn. De training wordt aangeboden bij alle docententeams van het ROC Alfa-college.

Doelen

- Na de training heb je kennis van het construeren van toetsen;
- Na de training kun je een juiste wijze van toetsconstructie toepassen in de onderwijspraktijk;
- Na de training heb je kennis van wat formatieve activiteiten inhouden;
- Na de training kun je formatieve activiteiten toepassen in de onderwijspraktijk;
- Na de training kun je een visie op formatieve activiteiten formuleren.

Strategie

Vooraf aan de training worden de docenten gevraagd een vak te kiezen waarop ze zich willen richten tijdens en na de training. Tijdens de training wordt er met werkvormen actief gewerkt aan het gekozen vak. Na de training blijven docenten bezig met het ontwikkelen van het vak wat ze gekozen hebben en dit uit te breiden naar andere vakken en/of andere opleidingsniveaus. Samenwerking tussen docenten wordt gestimuleerd door elkaar feedback te geven ook blijft de trainer beschikbaar voor vragen en feedback.

De inhoud van de training is gebaseerd op recente wetenschappelijke vakliteratuur. Een deel daarvan is vermeld op de referentielijst.

Hoogeveen, November 2016

Beste docent(e),

Hartelijk welkom bij het onderzoek over formatieve activiteiten in het mbo!

In deze brief geef ik je informatie over de aanleiding en het doel van het onderzoek, de wijze van gegevens verzamelen, wat er van jou verwacht wordt en vertel ik iets over de vertrouwelijke omgang met de verzamelde gegevens. Alvast ontzettend bedankt voor je medewerking!

Inleiding

Jullie hebben je opgegeven om meer te leren over formatieve activiteiten in de vorm van een training. Ik wil deze training graag evalueren in het kader van mijn afstudeeronderzoek voor de master Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit. Daarnaast wil ik jullie graag zo veel mogelijk handvaten geven hoe formatieve activiteiten in de les gebruikt kunnen worden. Hiervoor wil ik jullie medewerking vragen bij een aantal zaken.

Wat vraag ik van jullie?

- Ik zou graag van jullie de reader(s), lesplan, een PowerPointpresentatie en opdrachten die in de les worden gebruikt ontvangen. Ik zal jullie dus binnenkort vragen deze naar mij op te sturen. Ik zal deze materialen gebruiken om de training voor te bereiden en ook te kijken hoeveel gebruik jullie momenteel maken van formatieve toetsactiviteiten voor het onderzoek. Ongeveer twee maanden na de training zal ik nogmaals vragen om lesmateriaal naar mij toe te sturen van een les die je op dat moment geeft.
- Daarnaast zou ik graag bij een aantal docenten in de les willen komen kijken - een keer voor de training en een keer na de training - om een goed beeld te krijgen voor de training. Daarnaast wil ik de observaties in de les ook gebruiken voor het onderzoek. Ik zal daarbij kijken naar het soort formatieve activiteiten dat ik terug zie in de les. Ik zal een aantal docenten persoonlijk benaderen om te vragen of ik in de les mag komen kijken. Maar je kunt ook zelf aangeven als je hiervoor open staat. Als ik in jouw les kom kijken, krijg je van mij tips (indien gewenst) over hoe je formatieve activiteiten kunt gebruiken.
- Tot slot zou ik graag met een aantal docenten een interview van maximaal 45 minuten houden - een keer voor de training en een keer na de training - om het thema formatieve activiteiten inhoudelijk te verdiepen. Ook hiervoor zal ik een aantal docenten benaderen maar je bent ook van harte uitgenodigd om zelf aan te geven als je hiervoor open staat. Deze sessies geven jou de mogelijkheid om in een intervisie achtige setting met collega's van gedachten te wisselen

over het gebruik van formatieve activiteiten in je lessen.

In december ga ik de training formatieve activiteiten uitvoeren bij jullie team. Met de kennis van deze dag kun je in de praktijk aan de slag. Bijvoorbeeld door lessen en toetsen aan te passen met je nieuw verworven inzichten. Tijdens de training zal er voldoende gelegenheid zijn om te werken aan producten.

Afstudeeronderzoek

Met de gegevens van de voor- en nameting analyseer ik wat het effect van de training is voor mijn afstudeeronderzoek. Daarnaast zal ik ook met studenten in gesprek gaan om te horen hoe zij vooraf en achteraf aan kijken tegen het thema ‘formatieve activiteiten. De studenten zal ik in overleg met de opleidingsmanager of een aantal docenten selecteren. Ik zal zorg dragen voor een juiste informatievoorziening naar studenten toe en een akkoord voor deelname. Ook wil ik jou vragen om de bijgevoegde toestemmingsverklaring getekend te retourneren.

Alle gegevens, zowel van studenten als van de docenten, zullen anoniem verwerkt worden. Deze worden alleen voor het onderzoek gebruikt en zullen alleen geanonimiseerd worden besproken met de opleidingsmanager en jullie team. De data bewaar ik zolang het onderzoek loopt en totdat de rapportage ervan is goedgekeurd. Te allen tijde mag je je eigen gegevens inzien en heb je recht op informatie en het stellen van vragen. Ook is het belangrijk te vermelden dat je altijd, zonder opgave van reden, je kan terugtrekken uit het onderzoek.

Tot slot

Als je verder nog iets wilt weten over het onderzoek of als je nog vragen hebt, neem gerust contact met mij op. Mijn contactgegevens zijn:

E-mailadres: d.vanheusden-kok@alfa-college.nl

Telefoonnummer: 06-49650270

De contactgegevens van de docent van de Open Universiteit die mij begeleidt bij dit onderzoek zijn:

Naam: dr. Kim Dirkx

E-mailadres: kim.dirkx@ou.nl

Ik wil je alvast hartelijk bedanken voor deelname aan het onderzoek!

Hartelijke en collegiale groet,

Diana van Heusden

Hoogeveen, November 2016

Beste student(e),

Hartelijk welkom bij het onderzoek over formatieve activiteiten in het mbo!

Waarschijnlijk ken je de term formatieve activiteiten niet, dat geeft helemaal niks. Formatieve toetsen en activiteiten zijn alle toetsvormen die niet meetellen voor je examen, zoals een werkstuk, presentatie of kennistoets. In deze brief geef ik je informatie over wat het onderzoek inhoudt en wat er van jou verwacht wordt. **Het is dus belangrijk dat je even tijd neemt om de brief goed te lezen.** Alvast ontzettend bedankt!

Inleiding

De aanleiding voor dit onderzoek komt vanuit de docenten waar jij les van krijgt op het Alfa-college van de opleiding Verzorgende-IG of Mbo-Verpleegkundige. Zij willen graag een training volgen over formatieve activiteiten en die ga ik geven. Om te kijken wat het effect is van deze training, is dit onderzoek opgezet. Ik zal meerdere studenten vragen om mee te werken aan het onderzoek.

Uitvoering onderzoek

Het onderzoek bestaat uit een aantal onderdelen. In november 2016 zal ik je vragen om een korte vragenlijst in te vullen, dit duurt maar een paar minuutjes. Via de coach krijg je hierover de informatie. Ook zal ik via de coach vragen welke studenten ik mag interviewen (maximaal 30 minuten). Dat is alleen als je dat ziet zitten, niks moet! Je deelname aan het onderzoek is op vrijwillige basis. In februari 2017 kom ik nog een keer langs. Dan vraag ik je weer om een vragenlijst in te vullen en zal ik dezelfde studenten weer interviewen.

Gegevens verwerken

Met de gegevens die ik dan verzameld heb, bekijk ik wat het effect van de training is.

Voordat we van start kunnen gaan, wil ik je vragen om het **bijgevoegde toestemmingsverklaring voor het gebruik van de gegevens te ondertekenen en aan mij terug te geven via je coach.**

Alle gegevens zullen anoniem verwerkt worden! Dus jouw naam komt niet in het onderzoek te staan. Deze gegevens worden alleen voor het onderzoek gebruikt en zullen niet met anderen dan het team docenten besproken worden. De gegevens bewaar ik zolang het onderzoek loopt. Je mag altijd stoppen met het onderzoek zonder mij of je docent de reden te vertellen.

Als je verder nog iets wilt weten over het onderzoek of je hebt nog vragen, neem gerust contact met me op. Dat kan via:

E-mailadres: d.vanheusden-kok@alfa-college.nl

Telefoonnummer: 088-3341417

Ik wil je alvast hartelijk bedanken voor deelname aan het onderzoek!!

Hartelijke groet,



Diana van Heusden

Bijlage 9 Bedankmail docenten

Beste docent,

Ik wil je hartelijk bedanken voor deelname aan mijn onderzoek over formatieve toetsen en activiteiten. Het heeft me enorm geholpen! De uitkomsten van het onderzoek zijn gebruikt voor het schrijven van mijn scriptie voor de master onderwijswetenschappen.

Indien je het onderzoeksverslag wilt ontvangen, dan stuur me gerust een mailtje en zal ik het je opsturen zodra het klaar is.

Als er nog vragen zijn, dan hoor ik dat graag.

Met vriendelijke groet,

Diana van Heusden

Bijlage 10 Bedankmail studenten

Beste studenten,

Via deze mail wil ik jullie bedanken voor het invullen van de vragenlijst!

Op deze manier hebben jullie mij geholpen met mijn onderzoek. Ontzettend bedankt!

Met vriendelijke groet,

Diana van Heusden

Bijlage 11 Analyse kader pretest lesmaterialen trainingsgroep

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het lesmateriaal	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het lesmateriaal	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het lesmateriaal
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>4 docenten beginnen de PowerPoint met het aangeven van de lesopbouw.</p> <p>5 docenten geven in hun PowerPoint specifieke leer-/lesdoelen aan.</p> <p>4 docenten hebben een lesplanformulier gemaakt. Daarop wordt bij 3 doelstellingen van de les genoemd, dit is niet terug te vinden in het lesmateriaal.</p> <p>Op de workshopplanner die elke docent heeft, staat 9 keer vermeld onder welke kerntaken, werkprocessen en competenties de lessen vallen. Er wordt geen doel of succescriteria genoemd.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>Er worden verschillende werkvormen ingezet om studenten te activeren en aan te zetten tot leren. Dit doen 15 docenten zichtbaar op de PowerPoint. Bv een vragenestafette, motivatiebrief schrijven, intakegesprek simuleren et cetera. Dit is wisselend individueel en in groepjes (zie punt 5 en 6).</p> <p>Of studenten een terugkoppeling krijgen van gemaakte opdrachten, is niet duidelijk.</p> <p>Een Kahoot wordt 1 keer gebruikt om de les te evalueren.</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>1 docent stelt een vraag in de PowerPoint als laatste sheet ‘Wat zou je de volgende keer graag willen leren in de les over stoma’s?’</p>

		<p>2 docenten beginnen de PowerPoint met het herhalen van de vorige les. Waarvan 1 dat doet na eerst de lesopbouw weer te geven.</p> <p>2 docenten beginnen de PowerPoint met het bespreken van huiswerk. Waarvan 1 dat doet na eerst de lesopbouw weer te geven en de vorige les te herhalen.</p> <p>1 docent begint de les met het presenteren van de workshopplanner op de PowerPoint.</p>				
--	--	---	--	--	--	--

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het lesmateriaal	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het lesmateriaal	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het lesmateriaal
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	Het begrijpen en delen van leerdoelen en criteria van succes is niet waargenomen in het lesmateriaal.	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen en voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>Bij 5 docenten kunnen studenten samen aan een opdracht werken. Zoals het samen voorbereiden en simuleren van een intakegesprek. Of een adviesgesprek samen voorbereiden over steunkousen. Of een kwartet spel maken over voedingen en dieet. Of een presentatie als groep maken over een ziektebeeld.</p> <p>Bij 1 docent kunnen de studenten tijdens de les huiswerk in tweetallen maken.</p> <p>Bij 1 docent maken de studenten individueel een opdracht tijdens de les, en bespreken ze de opdracht na met een medestudent.</p> <p>1 docent maakt gebruik van stellingen. Hoe deze gebruikt worden tijdens de les, is niet vermeld in het lesmateriaal.</p> <p>Of studenten een terugkoppeling krijgen van gemaakte opdrachten, is niet duidelijk.</p>		
	Waar werkt de	Observatie uit het	Waar staat de	Observatie uit het	Hoe komt de	Observatie uit het

	student naar toe? (<i>feed-up</i>)	lesmateriaal	student nu? (<i>feedback</i>)	lesmateriaal	student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	lesmateriaal
Student	2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics	Het begrijpen van leerdoelen en criteria van succes is niet waargenomen in het lesmateriaal.	6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics	<p>Tijdens de les kan de student individueel aan een opdracht werken. Bijvoorbeeld het schrijven van een motivatiebrief. Daar krijgt de student feedback op en de student moet vervolgens een definitieve versie schrijven. Ook worden er meestal opdrachten gegeven die direct te maken hebben met de verwerking van de theoretische lesstof (bv een les over waarnemen in de psychologie waarbij een student een situatie van de dag moet beschrijven alleen vanuit waarnemingen of aandachtspunten opschrijven met betrekking tot nagelverzorging en diabetische patiënten of voedingsadviezen formuleren voor een palliatieve zorgvrager).</p> <p>Ook wordt er in de PowerPoint 6 keer aangegeven wat het huiswerk voor de volgende keer is.</p> <p>Of studenten een terugkoppeling krijgen van gemaakte opdrachten, is niet bij al het lesmateriaal duidelijk. Een enkele keer wordt dat wel expliciet benoemd, maar over het algemeen staat dat er in de PowerPoint niet bij.</p>		

Bijlage 12 Analyse kader pretest lesmaterialen controlegroep

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het lesmateriaal	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het lesmateriaal	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het lesmateriaal
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>5 docenten beginnen de PowerPoint met het aangeven van de lesopbouw.</p> <p>4 docenten geven in hun PowerPoint specifieke leer-/lesdoelen aan.</p> <p>1 docent heeft een lesplan-formulier gemaakt. Daarop worden geen doelstellingen van de les genoemd.</p> <p>Op de workshopplanner die elke docent heeft, staat 5 keer vermeld onder welke kerntaken, werkprocessen en competenties de lessen vallen. Er wordt geen doel of succescriteria genoemd.</p> <p>1 docent begint de</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>Er worden verschillende werkvormen ingezet om studenten te activeren en aan te zetten tot leren. Dit doen 12 docenten zichtbaar op de PowerPoint. Bv een collage maken van verschillende begrippen die met vaatproblemen te maken hebben, het spelen van een vakgericht kwartet spel of het beantwoorden van vragen. Dit is wisselend individueel en in groepjes (zie punt 5 en 6).</p> <p>Of studenten een terugkoppeling krijgen van gemaakte opdrachten, is niet bij al het lesmateriaal duidelijk. Bij 1 PowerPoint wordt wel aangegeven dat</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>Er is geen feed-forward in het lesmateriaal waargenomen.</p>

		<p>PowerPoint met het bespreken van huiswerk.</p> <p>2 docenten beginnen de les met het presenteren van de workshopplanner op de PowerPoint of bespreken dit na het presenteren van de lesdoelen.</p>		<p>studenten een terugkoppeling krijgen van gemaakt werk, bij de andere PowerPoint staat het niet expliciet aangegeven.</p>		
	<p>Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)</p>	<p>Observatie uit het lesmateriaal</p>	<p>Waar staat de student nu? (feedback)</p>	<p>Observatie uit het lesmateriaal</p>	<p>Hoe komt de student naar de gewenste</p>	<p>Observatie uit het lesmateriaal</p>

					situatie? (feed-forward)	
Mede- student	2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes. a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics	Het begrijpen en delen van leerdoelen en criteria van succes is niet waargenomen in het lesmateriaal.	5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen voor elkaar. a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics	Bij 2 docenten kunnen studenten samen aan een opdracht werken. Zoals een opdracht die ze eerst individueel maken en daarna met de medestudent bespreken. Of het werken aan een groepsopdracht waarbij ze een advertenties moeten beoordelen en herschrijven. Bij 1 docent kunnen de studenten de verwerkingsopdrachten in tweetallen maken. 1 docent laat studenten een kwartetspel met elkaar spelen over de lesstof. Onbekende termen moeten ze aan elkaar uitleggen of opzoeken. Of studenten een terugkoppeling krijgen van gemaakte opdrachten, is niet duidelijk.		
	Waar werkt de student naar toe? (feed-up)	Observatie uit het lesmateriaal	Waar staat de student nu? (feedback)	Observatie uit het lesmateriaal	Hoe komt de student naar de gewenste situatie?	Observatie uit het lesmateriaal

				(feed-forward)	
Student	2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics	Het begrijpen van leerdoelen en criteria van succes is niet waargenomen in het lesmateriaal.	6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics	<p>Tijdens de les kan de student individueel aan een opdracht werken. Bijvoorbeeld het maken van een collage over vaatproblemen of verwerkingsopdrachten die bij een boek of lesstof horen. Meestal hebben de opdrachten direct te maken hebben met de verwerking van de theoretische lesstof (bv een les over het lymfevatenstelsel en daar vragen over beantwoorden, of bij cijfers op een afbeelding van het menselijk lichaam antwoorden opschrijven of een som van medisch rekenen uitrekenen aan de hand van een casus).</p> <p>Ook wordt er in de PowerPoint 3 keer aangegeven wat het huiswerk voor de volgende keer is.</p> <p>Of studenten een terugkoppeling krijgen van gemaakte opdrachten, is niet bij al het lesmateriaal duidelijk.</p>	

Bijlage 13 Analysekadens pretest lesbezoeken trainingsgroep

Naam docent: 1

Datum: 30-11-2016

Starttijd observatie: 12.00

Eindtijd observatie: 13.30

Welk leerjaar: 2

Welke niveau: 3

Aantal studenten aanwezig: 11 (2 afwezig)

Welk vak: voedingsleer

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Docent	1. Verhelderen	Leerdoelen worden niet	3. Het	De les is veel docent	4. Feedback	Er is niet duidelijk sprake

	van leerdoelen en delen van criteria van succes. a. Feedback b. Vragen stellen	expliciet benoemd. Docent schrijft wel op het bord wat er in de les aan bod komt en vertelt het ondertussen aan de groep studenten terwijl ze schrijft.	bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren. a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen	gestuurd. Studenten krijgen de gelegenheid om vragen te stellen. De docent geeft zelf direct antwoord op vragen. Docent stelt zelf ook vragen aan studenten bijvoorbeeld over de presentatie die ze gemaakt hadden (<i>‘Waarom heb je voor dit plaatje gekozen of ‘Waarom heb je voor deze aanpak gekozen’</i>). Feedback geeft de docent tevens in de vorm van het geven van de juiste antwoorden of studenten het antwoord laten lezen van haar eigen antwoordblaadje en dat laten overschrijven.	geven gericht op verder leren a. Feedback b. Reflectieve lessen	van feed-forward.
	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (feedback)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Mede-student	2. Begrijpen en delen van	Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het	5. Het activeren van studenten	Studenten hebben in een groepje een kwartetspel ontwerpen en deze werd deze les gepresenteerd. Studenten stelden elkaar geen vragen. Ook werd er		

	leerdoelen en criteria voor succes. a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics	begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.	als belangrijke informatiebronnen voor elkaar. a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics	geen feedback/tips/tops gevraagd aan elkaar. De studenten kregen de opdracht om eerst individueel de opdracht uit te werken en daarna met de medestudent te bespreken. Echter vanwege tijdgebrek, was er geen tijd voor onderlinge interactie en was het docent-student interactie geworden. Er is niet veel feedback en geen feed-forward zichtbaar tijdens de les.		
	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (feedback)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Student	2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor	Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen	6. Het activeren van studenten in het stimuleren	Student werkt individueel of met medestudent aan opdrachten tijdens de les. Er is niet veel feedback en geen feed-forward zichtbaar tijdens de les.		

	succes. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics	en/of criteria voor succes door studenten.	van eigenaarschap op het eigen leren. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics	
--	--	--	--	--

Naam docent: 2

Datum: 02-12-2016

Starttijd observatie: 8.30

Eindtijd observatie: 10.00

Welk leerjaar: 3

Welke niveau: 4

Aantal studenten aanwezig: 27

Welk vak: sociologie en psychologie

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>Docent legt aan studenten aan het begin van de les uit wat ze die les gaan doen en blikt terug op wat er die vorige les besproken is. De terugblik begint de docent door studenten daar vragen over te stellen en als de student het juist heeft dit ook te bevestigen (<i>‘Heel goed, we hebben het inderdaad over de sociale en fysieke omgeving gehad’</i>).</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>Docent stelt vragen aan studenten (bv <i>‘Wat hebben mensen wat dieren niet hebben?’</i>).</p> <p>Docent laat studenten onderling samenwerking tijdens opdrachten en loopt ondertussen bij alle groepjes langs (<i>‘Komen jullie eruit?’</i>).</p> <p>Docent linkt informatie aan ervaringen in de stage. Docent geeft bevestigende en complimenterende reactie naar studenten als ze op de goede weg zitten.</p> <p>Docent heeft antwoordmodel van een opdracht op actie (intranet) staan. Studenten kunnen zelf de opdracht controleren aan de hand van het antwoordmodel.</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>Er is niet duidelijk sprake van feed-forward.</p>

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (feedback)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen en voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>Studenten gaan in tweetallen het huiswerk nabespreken en elkaars vragen proberen te beantwoorden. Bij een andere opdracht moeten studenten aan elkaar een uitgewerkte opdracht uitleggen. Van feedback is dus wel sprake. Er lijkt van feed-forward geen sprake tijdens de les.</p>		
	Waar werkt de	Observatie in de les	Waar staat de	Observatie in de les	Hoe komt de	Observatie in de les

	student naar toe? (<i>feed-up</i>)		student nu? (feedback)		student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	
Student	<p>2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Studenten hebben een opdracht gemaakt. Ze controleren zelf aan de hand van een antwoordmodel wat nadien gegeven wordt, of zij het juiste antwoord hebben of dat er nog aanpassingen nodig zijn.</p> <p>Student wordt aan het nadenken gezet door de vragen die de docent stelt ('<i>Wat zegt Pavlov je?</i>' of '<i>Wat heb je daarvan gezien in je stage?</i>').</p> <p>Er lijkt van feed-forward geen sprake tijdens de les.</p>		

Naam docent: 3

Datum: 02-12-2016

Starttijd observatie: 10.30

Eindtijd observatie: 12.00

Welk leerjaar: 2

Welke niveau: 4

Aantal studenten aanwezig: 22

Welk vak: verpleegtechnisch handelen theorie

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>Docent bespreekt de leerdoelen van de les niet. De les start met de vraag ‘wat was de essentie van vorige week’? En de studenten krijgen een opdracht als terugblik op de vorige les. Deze opdracht wordt individueel gemaakt. De docent geeft als tip om niet over te schrijven van vorige week maar alvast te oefenen voor de toets.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>De docent geeft individuele opdracht (kennis opfrissen eerste les). De docent bespreekt de opdracht niet na omdat ‘<i>we dat vorige week gedaan hebben</i>’.</p> <p>Ook werken studenten aan een samenwerkingsopdracht (opdracht uit de grabbelton). Deze wordt in de les gemaakt en nabesproken. Terwijl studenten de opdracht aan het maken zijn loopt de docent rond en vraagt ‘hoe gaat het’? Door middel van dit soort vragen en hints, geeft de docent studenten feedback.</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>Er is niet duidelijk sprake van feed-forward.</p>

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen en voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>Studenten mogen elkaar aanvullen tijdens de les als de docent een vraag stelt aan de studenten.</p> <p>De studenten krijgen in tweetallen een papiertje uit de grabbelton. Daarop staat een opdracht/een onderdeel van een verpleegtechnische handeling die ze moeten gaan uitwerken. Als een ieder de opdracht af heeft, moeten de studenten de opdrachten naast elkaar leggen op de grond en met elkaar besluiten wat de goede volgorde is van de verpleegtechnische handeling. De studenten overleggen onderling en de docent laat het proces even gebeuren. Er wordt gezamenlijk nabesproken.</p> <p>Er lijkt geen sprake van feed-forward.</p>		
	Waar werkt de	Observatie in de les	Waar staat de	Observatie in de les	Hoe komt de	Observatie in de les

	student naar toe? (<i>feed-up</i>)		student nu? (<i>feedback</i>)		student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	
Student	<p>2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>De student maakt een individuele opdracht om de kennis van de vorige les op te halen. De opdracht wordt niet nabesproken.</p> <p>De studenten krijgen in tweetallen feedback op hun opdracht die ze aan het maken zijn.</p> <p>Er lijkt geen sprake van feed-forward.</p>		

Naam docent: 4

Datum: 02-12-2016

Starttijd observatie: 12.30

Welk leerjaar: 1

Aantal studenten aanwezig: 27

Welk vak: zorgleefplan communicatie

Eindtijd observatie: 14.00

Welke niveau: 3 en 4

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>De docent neemt de les door aan de hand van de sheet op de PowerPoint ‘hoe ziet de les eruit’.</p> <p>Leerdoelen worden niet concreet benoemd.</p> <p>Kennis van de vorige les wordt opgehaald middels een toetsje.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>Docent stelt veel vragen aan student (<i>‘Weet je nog wat de participatiewet is?’</i> of <i>‘Waarom heb je voor deze antwoorden gekozen?’</i>). Studenten krijgen meestal gericht de beurt als de docent een vraag stelt.</p> <p>Studenten maken individueel een opdracht (juist/onjuist stellingen). Deze worden aan het eind van de les besproken.</p> <p>Docent koppelt theorie aan de praktijk van een zorgvrager.</p> <p>Studenten werken in groepjes ook samen aan opdrachten (drie vragen bedenken over een onderwerp). Bij het nabespreken legt de docent de rode draad uit van deze opdracht en koppelt dit aan de lesmodule.</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>Er is niet duidelijk sprake van feed-forward.</p>

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen en voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>Studenten gaan in drietallen zitten en krijgen ieder een onderwerp wat betrekking heeft op de les. De studenten gaan per onderwerp drie vragen bedenken. Als iedereen klaar is, wordt het blaadje doorgegeven aan de volgende groep, die proberen de antwoorden op te schrijven. En bij de volgende ronde gaat de laatste groep het blaadje controleren. Dit wordt niet meer centraal nabesproken.</p> <p>Er lijkt geen sprake van feedback en feed-forward.</p>		
	Waar werkt de student naar	Observatie in de les	Waar staat de student nu?	Observatie in de les	Hoe komt de student naar	Observatie in de les

	toe? (<i>feed-up</i>)		(<i>feedback</i>)		de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	
Student	2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics	Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.	6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics	Student maakt opdracht (juist/onjuist stellingen). Deze wordt aan het eind van de les besproken. Er lijkt geen sprake van feed-forward.		

Bijlage 14 Analysekers pretest lesbezoeken controlegroep

Naam docent: 5

Datum: 30-11-2016

Starttijd observatie: 10.30

Eindtijd observatie: 12.00

Welk leerjaar: 1

Welke niveau: 3 en 4

Aantal studenten aanwezig: 25

Welk vak: anatomie

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>Leerdoelen stonden op een sheet in de PowerPoint, zijn niet expliciet besproken, docent verwijst er wel naar in de les.</p> <p>De docent herhaalt wat vorige week besproken is in de les. Dit doet de docent eerst door de student vragen te stellen over de vorige les; bv. <i>‘Vorige week hebben we het gehad over bloed, weten we dat nog mensen. Wat hebben we besproken?’</i>. Daarna gaan de studenten individueel een opdracht maken waarin ze zeven vragen beantwoorden van de vorige les.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>Opmerking t.a.v. het herinneren van de lesstof van de vorige keer <i>‘jullie hebben goed je best gedaan’</i>. Er worden regelmatig dergelijke complimenten in de les gegeven door de docent aan de studenten.</p> <p>Docent stelt vragen aan studenten over de lesstof waar ze op dat moment mee bezig zijn.</p> <p>Studenten werken individueel aan opdrachten. Opdrachten worden gezamenlijk nabesproken, waarbij studenten de gelegenheid om elkaar aan te vullen.</p> <p>Docent komt niet direct met het juiste antwoord maar laat student zelf nadenken door het geven van hints.</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>Er is niet duidelijk sprake van feed-forward.</p>

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>Studenten kunnen elkaars antwoorden op de vragen van de docent aanvullen. Verder werken studenten niet samen in de les. Er lijkt geen sprake van feedback en feed-forward.</p>		
	Waar werkt de	Observatie in de les	Waar staat de	Observatie in de les	Hoe komt de	Observatie in de les

	student naar toe? (<i>feed-up</i>)		student nu? (<i>feedback</i>)		student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	
Student	<p>2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Student maakt zelfstandig opdrachten die in de klas worden nabesproken, klassikaal onder leiding van docent. Docent geef antwoorden veelal. Student wordt wel aan het nadenken gezet door de docent door het stellen van vragen.</p> <p>Er lijkt geen sprake van feedback en feed-forward.</p>		

Naam docent: 6

Starttijd observatie: 8.30

Welk leerjaar: 2

Aantal studenten aanwezig: 18

Welk vak: medisch rekenen

Datum: 01-12-2016

Eindtijd observatie: 10.00

Welke niveau: 4

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>Aan de hand van de reader op het scherm wordt verteld wat vorige week besproken is en welk onderwerp vandaag aan de orde komt. Leerdoelen en criteria voor succes worden niet expliciet besproken.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>Laat een proeftoets maken en andere sommen en bespreekt deze na. Docent betreft studenten veel bij het nabespreken, laat hen de antwoorden geven en uitleggen. Docent vult studenten aan waar nodig of legt het op een andere manier uit.</p> <p>Docent stelt studenten diverse vragen. Docent geeft bevestigende reactie, geeft af en toe complimentjes ('heel goed') naar studenten als ze op de goede weg zitten.</p> <p>De docent probeert de oefensommen te betrekken in hun toekomstige werk-context als verpleegkundige.</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>Docent stimuleert studenten om veel te oefenen met de oude en nieuwe stof. Er wordt geen gerichte feed-forward gegeven.</p>

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (feedback)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>Studenten die minder goed zijn in het vak, zoeken een student (een maatje) die wel goed is in dit vak zodat diegene kan helpen.</p> <p>Student die het snapt, mag klassikaal een som voor doen aan de rest van de groep.</p>		
	Waar werkt de student naar	Observatie in de les	Waar staat de student nu?	Observatie in de les	Hoe komt de student naar	Observatie in de les

	toe? (<i>feed-up</i>)		(<i>feedback</i>)		de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	
Student	<p>2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Studenten maken een proeftoetsje over één onderwerp. Ook maken ze diverse opdrachten tijdens de les. Deze proeftoets en opdrachten worden nabesproken door de docent. Sommige wat meer en andere wat minder gedetailleerd.</p> <p>Student wordt hierdoor gestimuleerd om zelf na te denken.</p> <p>Van feed-forward is geen sprake.</p>		

Naam docent: 7

Datum: 01-12-2016

Starttijd observatie: 10.30

Eindtijd observatie: 12.00

Welk leerjaar: 2

Welke niveau: 3

Aantal studenten aanwezig: 15

Welk vak: palliatieve zorg

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>Docent start de les met het vragen naar de lesstof van de vorige les. De docent neemt hier uitgebreid de tijd voor.</p> <p>Vervolgens vertelt de docent wat ze deze les gaan doen.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>Docent stelt vragen aan de studenten. Als een student het antwoord niet weet, geeft de docent een hint.</p> <p>Docent koppelt antwoorden van studenten en de te bespreken lesstof aan de praktijkervaring van studenten.</p> <p>Docent kijkt met studenten mee als ze individueel aan hun opdracht werken.</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>Er lijkt geen sprake van feed-forward.</p>

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>Studenten worden in deze les niet ingezet als informatiebron voor elkaar. Er is geen sprake van feedback en feed-forward.</p>		
	Waar werkt de	Observatie in de les	Waar staat de	Observatie in de les	Hoe komt de	Observatie in de les

	student naar toe? (<i>feed-up</i>)		student nu? (<i>feedback</i>)		student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	
Student	<p>2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Studenten krijgen gericht de beurt van de docent als zij een vraag stelt. Maar studenten worden in het algemeen ook gevraagd om een antwoord te geven, studenten doen dan actief mee; je ziet bv. handen opsteken, meeschrijven. Op de helft van de les krijgen de studenten een individuele opdracht (het uitzoeken van de verzorgende interventies bij sterven en rouw). Deze opdracht wordt klassikaal nabesproken, onder leiding van de docent.</p> <p>Er lijkt geen sprake van feed-forward.</p>		

Naam docent: 8

Datum: 01-12-2016

Starttijd observatie: 12.30

Welk leerjaar: 2 + 3

Aantal studenten aanwezig: 18

Welk vak: verpleegtechnisch handelen praktijk

Eindtijd observatie: 14.00

Welke niveau: 3 + 4

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>Er worden geen leerdoelen bij aanvang van de les genoemd. De handeling die deze les centraal staat (rode wond verzorgen) wordt genoemd door de docent en dat zij de materialen klaar heeft gezet en de poppen heeft geprepareerd met een rode wond.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>De student krijgt keuzemogelijkheid van docent om eigen leerproces te reguleren (bv. <i>'bespreken we dat nu of aan het einde van de les?'</i>).</p> <p>De docent stuurt vooral de werkbegeleiders aan (zie kopje 'medestudenten punt 5'). De docent evalueert de les met de werkbegeleiders. De docent doet dit met name door vragen te stellen (<i>'hoe vond je het gaan vandaag?'</i>).</p> <p>De docent loopt alle groepjes bij langs en vraagt waarom ze bepaalde keuzes maken.</p> <p>Docent geeft regelmatig complimentjes aan studenten (<i>'ja, dat is goed!'</i> of <i>'ziet er netjes uit'</i>).</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>Er is niet duidelijk sprake van feed-forward.</p>

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen en voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>De studenten zijn verdeeld in groepjes van 3 à 4 studenten. De docent ligt toe tijdens het lesbezoek dat studenten elke week een andere rol in het groepje hebben zodat elke studenten elke rol een keer heeft gehad (degene die het protocol voorleest, degene die de handeling uitvoert, degene die de materialen opruimt en de assistent). Ook is elk groepje gekoppeld aan een ouderejaars student, die de werkbegeleider is van het groepje. De werkbegeleiders geven de studenten feedback op het uitvoeren van hun rol. Ook bespreken de werkbegeleiders de les na met hun groepje studenten (feedback) en bespreken hoe ze volgende week willen aanpakken (feed-forward).</p>		
	Waar werkt de student naar	Observatie in de les	Waar staat de student nu?	Observatie in de les	Hoe komt de student naar	Observatie in de les

	toe? (<i>feed-up</i>)		(<i>feedback</i>)		de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	
Student	<p>2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>De student krijgt per les een eigen rol waarin de student verantwoording moet nemen voor haar rol. Feedback krijgt de student met name van de werkbegeleider en de werkbegeleider van de docent.</p> <p>Feed-forward is te zien aan dat studenten aan het eind van de les vooruit kijken naar een volgende les en met elkaar bepalen wat ze de volgende les anders willen gaan doen.</p>		

Bijlage 15 Analyse kader pretest interview trainingsgroep

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het interview	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het interview	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het interview
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>Leerdoelen worden niet expliciet benoemd door de docenten. Wel wordt aan studenten aan het begin van de les de rode draad van de les meegegeven en vertelt wat ze moeten weten.</p> <p>Door middel van vragen stellen proberen docenten te achterhalen wat de student nog weet van de vorige les. Een docent noemt dat ze bv Answergarden of Kahoot gebruikt om te achterhalen wat studenten nog weten van de vorige les.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>Eén docent benoemt tijdens het interview dat ze groepsdiscussies inzet, waar de docent de discussie stuurt.</p> <p>Alle docenten geven de studenten feedback in de vorm van complimentjes bijvoorbeeld van hoe studenten in de les hebben meegedaan, dit bewerkstelligt een positieve sfeer volgens de docenten.</p> <p>Feedback krijgen studenten ook door middel van werkvormen die de docent inzet, zoals dat elke student een verdiepingsvraag moet bedenken en dat er elke 10 minuten een vraag wordt besproken. Tevens wordt huiswerk nabesproken.</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>Er is niet duidelijk sprake van feed-forward vanuit het interview met de docenten.</p>

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het interview	Waar staat de student nu? (feedback)	Observatie uit het interview	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het interview
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	Docenten geven in het interview niet aan dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door medestudenten.	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen en voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	Er worden werkvormen ingezet waarbij studenten kunnen en mogen samenwerken. Het activeren van studenten als informatiebron voor elkaar is niet duidelijk geworden uit het interview. Of er echt sprake is van feedback en/of feed-forward geven, is niet duidelijk.		
	Waar werkt de	Observatie uit het	Waar staat de	Observatie uit het	Hoe komt de	Observatie uit het

	student naar toe? (<i>feed-up</i>)	interview	student nu? (feedback)	interview	student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	interview
Student	2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics	Docenten geven in het interview niet aan dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten. Criteria voor succes worden vooral gerelateerd aan het behalen van een toets door de docenten. Docenten geven aan wat studenten moeten leren voor een toets.	6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics	Studenten krijgen feedback en worden gestimuleerd door het geven van complimenten van de docent op gedrag/houding van de student in de klas. Of er echt sprake is van feed-forward geven, is niet duidelijk.		

Bijlage 16 Analyse kader pretest interview controlegroep

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het interview	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het interview	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het interview
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>Door de docenten worden bijna geen expliciete leerdoelen genoemd. Docenten vertellen vaak wel wat ze die les gaan doen, in de vorm van een ‘agenda’ van de les.</p> <p>Eén docent vertelt dat ze aan het eind van de les vaak een opdracht heeft waarin de leerdoelen verwerkt zitten; dit wordt niet expliciet naar studenten gecommuniceerd.</p> <p>Een andere docent vertelt dat ze leerdoelen bespreekt voor een hele lesperiode van 10 of 20 weken. Deze worden les één benoemd en bij de laatste les geëvalueerd of de doelen</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>Er worden werkvormen ingezet door de docenten. Bv een rollenspel of casus met ‘een soort leidraad erbij waar je dan op aftoetst’. Of opdrachten waarin kennis vanuit de les wordt toegepast. Het wordt vanuit het interview niet duidelijk hoe de studenten bij deze werkvormen feedback krijgen.</p> <p>Samenwerkingsopdrachten worden ingezet. Studenten mogen in groepjes of tweetallen werken. Een aantal docenten benoemen dat het belangrijk dat iedereen zich veilig voelt en er vertrouwen is.</p> <p>De docent geeft wisselend feedback afhankelijk van</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>Er is niet duidelijk sprake van feed-forward vanuit het interview met de docenten.</p>

		behaald zijn.		beschikbare tijd, met name gericht op houding/gedrag. Ook wordt er wel aan het einde van een periode/lesblok feedback gegeven aan studenten door de docenten.		
--	--	---------------	--	---	--	--

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het interview	Waar staat de student nu? (feedback)	Observatie uit het interview	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het interview
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	Docenten geven in het interview niet aan dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door medestudenten.	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen en voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	Er worden samenwerkingsopdrachten ingezet, in groepjes of tweetallen. Studenten geven elkaar uitleg over de (uitwerking van de) opdracht. Of er echt sprake is van feedback en/of feed-forward geven, is niet duidelijk.		
	Waar werkt de student naar	Observatie uit het interview	Waar staat de student nu?	Observatie uit het interview	Hoe komt de student naar	Observatie uit het interview

	toe? (<i>feed-up</i>)		(<i>feedback</i>)		de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	
Student	2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics	Docenten geven in het interview niet aan dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.	6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics	De opleiding hanteert een opbouw van begeleid naar zelfstandig. Hier wordt echter wisselend mee omgegaan door docenten. Studenten gaan zelf aan de slag met opdrachten. Of er echt sprake is van feedback en/of feed-forward geven, is niet duidelijk.		

Bijlage 17 Analyse kader pretest interview studenten

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het interview	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het interview	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het interview
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>Leerdoelen worden niet concreet genoemd aldus de studenten. Wel wordt door de docent verteld wat ze die les gaan doen. Als het niet duidelijk is, dan vragen de studenten dit aan de docenten.</p> <p>Docenten vragen vaak wel aan studenten waar de vorige les over is gegaan, een ‘terugblik’ werd het door een student genoemd.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>In de les is er wel ruimte voor groepsdiscussie maar beperkt, vertellen de studenten. Wel geven studenten aan dat ze mogen samenwerken tijdens de les en dat het duidelijk is wanneer er individueel gewerkt moet worden.</p> <p>Ook krijgen studenten voldoende gelegenheid om hun vragen te stellen aan de docent, soms beperkt vanwege tijdgebrek.</p> <p>Alleen opdrachten worden nabesproken geven studenten aan; wat is goed en wat is fout wordt door de docent aangegeven. En door middel van spelletjes (c.q.</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>Er is niet duidelijk sprake van feed-forward vanuit het interview met studenten.</p>

				<p>werkvormen) wordt informatie aangeboden en/of herhaald door de docent.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het interview	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het interview	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het interview
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	Studenten geven in het interview niet aan dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes.	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen en voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>Studenten mogen wel samenwerken, op gezette tijden tijdens de les. Dat wordt door de docent aangestuurd.</p> <p>Uit het interview wordt niet duidelijk dat studenten ook daadwerkelijk een informatiebron voor elkaar zijn.</p> <p>Er is niet duidelijk sprake van feedback of feed-forward door/van medestudenten.</p>		
	Waar werkt de student naar	Observatie uit het interview	Waar staat de student nu?	Observatie uit het interview	Hoe komt de student naar	Observatie uit het interview

	toe? (<i>feed-up</i>)		(<i>feedback</i>)		de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	
Student	2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics	Studenten geven in het interview niet aan dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes.	6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics	Studenten mogen wel aan individuele opdrachten werken. Studenten geven aan de ze geen keuze hebben in wat ze willen gaan doen. De student geeft aan ruimte te voelen voor het geven van feedback aan de docent. De student ontvangt feedback van de docent in de vorm van het nabespreken van opdrachten; wat is goed en wat is fout wordt aangegeven door de docent. Er is niet duidelijk sprake van feed-forward.		

Bijlage 18 Analyse kader posttest lesmateriaal trainingsgroep

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het lesmateriaal	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het lesmateriaal	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het lesmateriaal
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>9 docenten beginnen de PowerPoint met het aangeven van de lesopbouw. (was 4)</p> <p>5 docenten geven in hun PowerPoint specifieke leer-/lesdoelen aan. (was 5)</p> <p>0 docenten hebben een lesplanformulier gemaakt. (was 4)</p> <p>Op de workshopplanner die elke docent heeft, staat 6 keer vermeld onder welke kerntaken, werkprocessen en/of competenties de lessen vallen. (was 9) Er wordt geen doel of succescriteria genoemd.</p> <p>1 docent begint de</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>Er worden verschillende werkvormen ingezet om studenten te activeren en aan te zetten tot leren. Dit doen 15 docenten (was 15) zichtbaar op de PowerPoint. Bv de vragen behorende bij de lesstof beantwoorden of een triviaant spel doen met de onderwerpen van de les. Dit is wisselend individueel en in groepjes (zie punt 5 en 6).</p> <p>Of studenten een terugkoppeling krijgen van gemaakte opdrachten, is niet duidelijk. Bij 6 PowerPoints /opdrachten wordt wel aangegeven dat studenten een terugkoppeling krijgen van</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>1 docent stelt een vraag in de PowerPoint als laatste sheet 'Is er behoefte aan een gastspreker of excursie'.</p>

		<p>PowerPoint met het herhalen van de vorige les. (was 1)</p> <p>1 docent begint de les met het presenteren van de workshopplanner op de PowerPoint. (was 1)</p>		<p>gemaakt werk, bij de andere PowerPoint/ opdrachten staat het niet expliciet aangegeven.</p> <p>Op 2 workshopplanners staat aangegeven dat gemaakte opdrachten worden nabesproken.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het lesmateriaal	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het lesmateriaal	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het lesmateriaal
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	Het begrijpen en delen van leerdoelen en criteria van succes is niet waargenomen in het lesmateriaal.	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen en voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>Bij 8 docenten (was 5) kunnen studenten samen aan een opdracht werken, wisselend in twee-, drie- of viertallen. Zoals een triviaant spel spelen met vragen over het onderwerp van de les, of het bespreken van vragen die ingevuld zijn naar aanleiding van een filmpje, of het voeren van een gesprek (zoals een slechtnieuwsgesprek of voorlichtingsgesprek) in tweetallen waarbij er één de gespreksleider is.</p> <p>1 docent heeft in het notitie gedeelte van PowerPoint staan dat studenten mogen discussiëren na het horen van een geluidsfragment of het zien van een filmfragment, in het kader van waarnemen-interpreteren.</p> <p>Of studenten een terugkoppeling krijgen van gemaakte opdrachten, is niet duidelijk.</p>		
	Waar werkt de student naar	Observatie uit het lesmateriaal	Waar staat de student nu?	Observatie uit het lesmateriaal	Hoe komt de student naar	Observatie uit het lesmateriaal

	toe? (<i>feed-up</i>)		(<i>feedback</i>)		de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	
Student	<p>2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	Het begrijpen van leerdoelen en criteria van succes is niet waargenomen in het lesmateriaal.	<p>6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Tijdens de les kan de student individueel aan een opdracht werken. Bijvoorbeeld het maken van verwerkingsopdrachten behorende bij de lesstof, het beantwoorden van vragen naar aanleiding van een filmpje. Ook zet een docent een puzzel werkvorm: 4 verschillende woorden worden om de beurt opgelezen, net zo lang tot de student weet welk begrip erbij hoort.</p> <p>De meest opdrachten hebben direct te maken met de verwerking van de theoretische lesstof (bv een les over de oudere zorgvrager, of een les over bevalling en kraamvrouw/pasgeboren baby, of een les over hormoonstelsel en daar vragen over beantwoorden zoals ‘waardoor wordt het hormoonstelsel gevormd’).</p> <p>Ook wordt er in de PowerPoint 6 keer (was 6) aangegeven wat het huiswerk voor de volgende keer is.</p> <p>Of studenten een terugkoppeling krijgen van gemaakte opdrachten, is niet bij al het lesmateriaal duidelijk. Eén keer wordt dat wel in de PowerPoint aangegeven en één keer in de workshopplanner.</p>		

Bijlage 19 Analyse kader posttest lesmateriaal controlegroep

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het lesmateriaal	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het lesmateriaal	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het lesmateriaal
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>0 docenten beginnen de PowerPoint met het aangeven van de lesopbouw. (was 5)</p> <p>2 docenten geven in hun PowerPoint specifieke leer-/lesdoelen aan. (was 4)</p> <p>1 docent heeft een lesplan-formulier gemaakt. Daarop worden geen doelstellingen van de les genoemd. (was 1)</p> <p>Op de workshopplanner die elke docent heeft, staat 2 keer vermeld onder welke kerntaken, werkprocessen en competenties de lessen vallen. (was 5) Er wordt geen doel of succescriteria genoemd.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>Er worden verschillende werkvormen ingezet om studenten te activeren en aan te zetten tot leren. Dit doen 9 docenten zichtbaar op de PowerPoint. (was 12) Bv door het beantwoorden van vragen over de lesstof of in tweetallen vrijwilligerswerk doen. Dit is wisselend individueel en in groepjes (zie punt 5 en 6).</p> <p>Of studenten een terugkoppeling krijgen van gemaakte opdrachten, is niet bij al het lesmateriaal duidelijk. Bij 2 PowerPoint/opdrachten wordt wel aangegeven dat studenten een terugkoppeling krijgen van</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>In een evaluatieformulier wordt genoemd 'waar wil je de volgende keer op letten / aandacht aan besteden / anders doen'. (was 0)</p>

		<p>0 docenten beginnen de PowerPoint met het bespreken van huiswerk. (was 1)</p> <p>0 docenten beginnen de les met het presenteren van de workshopplanner op de PowerPoint of bespreken dit na het presenteren van de lesdoelen. (was 2)</p>		<p>gemaakt werk, bij de andere PowerPoint/opdrachten staat het niet expliciet aangegeven. (was 1)</p>		
--	--	--	--	---	--	--

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het lesmateriaal	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het lesmateriaal	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het lesmateriaal
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	Het begrijpen en delen van leerdoelen en criteria van succes is niet waargenomen in het lesmateriaal.	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen en voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>Bij 3 docenten (was 2) kunnen studenten samen aan een opdracht werken. Zoals het maken van buddy's om samen vrijwilligerswerk te doen, of het samen beantwoorden van verwerkingsopdrachten of groepjes van 3 studenten een presentatie voorbereiden en uitvoeren over de behandelde lesstof.</p> <p>Bij 1 docent kunnen de studenten de verwerkingsopdrachten in tweetallen maken.</p> <p>Of studenten een terugkoppeling krijgen van gemaakte opdrachten, is niet duidelijk.</p>		

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het lesmateriaal	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het lesmateriaal	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het lesmateriaal
Student	<p>2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	Het begrijpen van leerdoelen en criteria van succes is niet waargenomen in het lesmateriaal.	<p>6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Tijdens de les kan de student individueel aan een opdracht werken. Bijvoorbeeld het maken van verwerkingsopdrachten behorende bij de lesstof of studenten worden na het maken van vragen in een opdracht gevraagd zelf vragen op te stellen op een bepaald stuk theorie of studenten geven zelf een presentatie.</p> <p>Meestal hebben de opdrachten direct te maken hebben met de verwerking van de theoretische lesstof (bv een les over het hart en daar vragen over beantwoorden, of sommen maken van medisch rekenen).</p> <p>1 docent koppelt de theorie expliciet aan eerdere ervaringen ‘wat herken je hiervan uit je stage’?</p> <p>Ook wordt er in de PowerPoint 2 keer aangegeven wat het huiswerk voor de volgende keer is. (was 3)</p> <p>Of studenten een terugkoppeling krijgen van gemaakte opdrachten, is niet bij al het lesmateriaal duidelijk.</p>		

Bijlage 20 Analysekers posttest lesbezoeken trainingsgroep

Naam docent: 1

Datum: 27-02-17

Starttijd observatie: 10.30

Eindtijd observatie: 12.00

Welk leerjaar: 2

Welke niveau: 3

Aantal studenten aanwezig: 17

Welk vak: workshop kind- en jeugdzorg

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>De docent begint met het doorspreken van het programma wat de docent op het whiteboard heeft opgeschreven. Er worden geen expliciete leerdoelen benoemd.</p> <p>De les van de vorige keer wordt doorgesproken aan de hand van begrippen van de vorige les die studenten moesten uitwerken als huiswerk.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>De les is veel docent gestuurd. De docent leest de vragen uit de opdracht voor aan de studenten. Bij een niet juist antwoord corrigeert de docent direct. De docent moedigt de student aan door 'juist' of 'ja' te zeggen na een correct antwoord. Elke student komt aan de beurt. Ook zet de docent een werkvorm in waarbij studenten samenwerken (zie punt 5).</p> <p>De docent koppelt de theorie aan eigen ervaringen uit de praktijk en geeft voorbeelden of maakt het visueel (bv het laten zien van een plaatje) om de theorie te verduidelijken.</p> <p>De docent vraagt feedback</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>Er is niet duidelijk sprake van feed-forward.</p>

				op de les ‘ <i>Hoe vond je mijn uitleg, uitgebreid of te snel?</i> ’.		
--	--	--	--	---	--	--

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (feedback)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen en voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>De studenten spelen het ‘moeilijke woorden spel’. De docent heeft de moeilijke begrippen van deze les in een envelop gedaan. De student mag uit de envelop één woord blind pakken. Dat woord moet de student omschrijven zonder het woord te zeggen en medestudenten moeten het juiste woord wat erbij hoort raden. De buurman/buurvrouw mag helpen als de student het zelf niet weet. Waar nodig stuurt de docent bij.</p> <p>Het inoefenen van moeilijke woorden wordt iedere week op dezelfde manier gedaan.</p> <p>Er is geen sprake van feed-forward.</p>		
	Waar werkt de student naar	Observatie in de les	Waar staat de student nu?	Observatie in de les	Hoe komt de student naar	Observatie in de les

	toe? (<i>feed-up</i>)		(<i>feedback</i>)		de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	
Student	<p>2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Het huiswerk wat de student heeft gemaakt wordt klassikaal nabesproken. Bij het antwoord van elke individuele student, krijgt de student feedback als het antwoord niet correct is en 'juist' of 'ja' bij een goed antwoord.</p> <p>De student kan individueel aan een opdracht werken die klassikaal wordt uitgelegd, de volgende les wordt de opdracht nabesproken.</p> <p>Er is geen sprake van feed-forward.</p>		

Naam docent: 2

Datum: 03-03-2017

Starttijd observatie: 12.30

Eindtijd observatie: 14.00

Welk leerjaar: 3

Welke niveau: 3

Aantal studenten aanwezig: 15

Welk vak: inleiding sociologie en psychologie

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (feedback)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>De docent begint de les met de vraag ‘<i>Waar hebben we het vorige week over gehad?</i>’. Bij een juist antwoord herhaalt de docent het antwoord en zegt ‘<i>dat klopt</i>’ en nodigt uit tot nog meer antwoorden ‘<i>Wat nog meer</i>’. De studenten maken een kruiswoordpuzzel over de lesstof van vorige week, deze wordt nabesproken.</p> <p>De lesdoelen staan in de PowerPoint genoemd, deze worden voorgelezen door de docent. Aan het einde van de les wordt gecheckt of alle lesdoelen zijn behaald.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>De docent zet verschillende werkvormen in om de lesstof te laten verwerken door studenten, zoals het maken van een puzzel, filmfragmentjes en het maken van verwerkingsopdrachten. De opdrachten zijn individueel, tussentijds is er ruimte voor studenten om samen te werken.</p> <p>De docent stelt vragen in het algemeen in de groep, bv ‘<i>Wie kan omschrijven wat waarnemen is</i>’, en geeft studenten gericht een beurt. De docent geeft compliment op goed antwoord en op de inzet ‘<i>Heel goed, goed gedaan xx (naam student)</i>’.</p> <p>Ook vraagt de docent door</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>De docent geeft voorbeelden van wat de student in zijn/haar toekomstige werk kan tegenkomen wat betreft de behandelde lesstof en vraagt hoe daar mee om te gaan, bijvoorbeeld hoe een stoornis in de zintuigen invloed heeft op de zelfredzaamheid van de zorgvragers.</p>

				op de gegeven antwoorden <i>‘Kan je een voorbeeld geven’</i> . De docent laat ruimte voor het aanvullen van antwoorden door medestudenten.		
	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (feedback)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste	Observatie in de les

					situatie? (feed-forward)	
Mede- student	2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes. a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics	Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.	5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen voor elkaar. a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics	Studenten worden in de gelegenheid gesteld om met elkaar te overleggen en om elkaar aan te vullen op vragen die de docent stelt. Ook is er ruimte voor groepsdiscussie bijvoorbeeld over een filmpje of afbeelding met betrekking tot waarnemen. Of over de vraag ‘welk van de zintuigen zou je kunnen missen’? Tijdens een opdracht over waarnemen en gezichtsbedrog (bijvoorbeeld het zien van een oude vrouw en/of een jonge vrouw in een plaatje) mag een student naar voren komen die wel beide plaatjes zien en dat uitleggen aan de groep. Er is niet concreet sprake van feed-forward.		
	Waar werkt de student naar toe? (feed-up)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (feedback)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie?	Observatie in de les

					(feed-forward)	
Student	2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics	Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.	6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics	Studenten maken individueel de verwerkingsopdrachten. De opdrachten worden gezamenlijk nabesproken waardoor de student feedback krijgt op gemaakt werk. De student krijgt de ruimte om zelf met voorbeelden te komen over hetgeen de student heeft meegemaakt in relatie tot de lesstof. Er is niet concreet sprake van feed-forward.		

Naam docent: 3

Datum: 03-03-2017

Starttijd observatie: 10.30

Eindtijd observatie: 12.00

Welk leerjaar: 2

Welke niveau: 4

Aantal studenten aanwezig: 18

Welk vak: verpleegtechnisch handelen theorie

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>De docent begint de les met een terugblik op de vorige les door studenten te vragen waar de vorige les over ging. Inhoudelijk worden de hoofdlijnen eruit gehaald. Er worden voor deze les geen concrete lesdoelen genoemd. Wel kort de opbouw van de les.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>De docent stelt vragen aan de studenten. De docent vraagt door op antwoorden van studenten ‘<i>Vertel daar eens wat over</i>’ of ‘<i>Wat houdt dat in</i>’. Als studenten het juiste antwoord geven wordt dat bevestigd zoals ‘<i>Precies</i>’.</p> <p>Docent geeft voorbeelden uit de praktijk gekoppeld aan de lesstof.</p> <p>Terwijl studenten individueel bezig gaan, maakt de docent een rondje bij elke student en vraagt hoe het met ze gaat en krijgen feedback op de opdracht waar ze mee bezig zijn en op houding en inzet. De docent gaat gesprekjes met studenten aan bijvoorbeeld over ‘leren leren’.</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>In de individuele gesprekjes besteedt de docent ook aandacht aan feed-forward door bijvoorbeeld ‘<i>Hoe ga je dingen een volgende keer aanpakken</i>’.</p>

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>De studenten worden in de gelegenheid gesteld elkaars antwoorden aan te vullen en te discussiëren over de onderwerpen.</p> <p>Ook tijdens het maken van de individuele verwerkingsopdrachten, mogen studenten overleggen met de buurman/buurvrouw.</p> <p>Er lijkt geen sprake van feed-forward.</p>		
	Waar werkt de	Observatie in de les	Waar staat de	Observatie in de les	Hoe komt de	Observatie in de les

	student naar toe? (<i>feed-up</i>)		student nu? (<i>feedback</i>)		student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	
Student	<p>2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>De studenten maken individueel opdrachten over de behandelde lesstof. De opdracht wordt volgende week nabesproken. Van feed-forward lijkt geen sprake in de opdrachten.</p>		

Naam docent: 4

Datum: 01-03-2017

Starttijd observatie: 10.30

Eindtijd observatie: 12.00

Welk leerjaar: 1

Welke niveau: 3 en 4

Aantal studenten aanwezig: 19

Welk vak: Verpleeghuis, verzorgingshuis en thuiszorg

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>Docent begint les met mededeling dat ze uiterlijk morgen een opdracht moeten inleveren.</p> <p>De PowerPoint start met ‘inhoud van de les’, deze wordt mondeling toegelicht door de docent.</p> <p>Leerdoelen worden niet concreet genoemd.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>De docent zet verschillende werkvormen in, zoals een spel met de moeilijke woorden of het maken van verwerkingsopdrachten. Dit is zowel individueel als groepsgewijs (zie punt 5 en 6).</p> <p>De docent geeft studenten gericht een beurt of stelt een vraag in het algemeen zoals ‘Welke vormen van ziekteverloop hadden we nog meer’.</p> <p>Docent geeft complimentjes zoals ‘Heel goed, je hebt het goed geprobeerd’ of ‘Helemaal top’. Ook aan het eind van de les krijgt de klas een compliment dat ze hard en serieus gewerkt hebben.</p> <p>De docent koppelt de theorie aan voorbeelden uit de praktijk en aan eerder behandelde lesstof.</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>De docent geeft in de les aan ‘Dit is belangrijk, waarom doen we dit’. En legt vervolgens het nut uit aan studenten.</p> <p>Maar ook ‘Probeer de moeilijke woorden in je eigen woorden te leren voor de toets’.</p>

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen en voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>De studenten vormen per groepje een team. Eén student van elk team krijgt een moeilijk woord van de vorige en huidige les dat hij/zij moet uitleggen aan de anderen uit de groep. De rest van de klas mag ook meedoen, als zij het antwoord weten dan mogen ze een hand op steken. Als de student het woord niet kan omschrijven, mag hij/zij de hulp van één medestudent inschakelen.</p>		
	Waar werkt de	Observatie in de les	Waar staat de	Observatie in de les	Hoe komt de	Observatie in de les

	student naar toe? (<i>feed-up</i>)		student nu? (<i>feedback</i>)		student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	
Student	<p>2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>De student kan individueel aan verwerkingsopdrachten werken, gelinkt aan de lesstof die behandeld is. Bijvoorbeeld een opdracht over verschillende coping stijlen en bepalen wat je eigen stijl is in bepaalde situaties of het beantwoorden van vragen over een casus.</p> <p>Ook tijdens de les heeft de student een actieve rol in het beantwoorden van de vragen die centraal gesteld/behandeld worden.</p> <p>Er is niet concreet sprake van feed-forward.</p>		

Bijlage 21 Analysekers posttest lesbezoeken controlegroep

Naam docent: 5

Datum: 27-02-17

Starttijd observatie: 14.30

Eindtijd observatie: 16.00

Welk leerjaar: 1

Welke niveau: 3 en 4

Aantal studenten aanwezig: 23

Welk vak: anatomie

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>Docent heeft doelen van de les op de PowerPoint staan, deze worden niet benoemd. Wel neemt de docent het programma van de les met de studenten door.</p> <p>De docent komt eerst terug op de vorige les door middel van vragen stellen, zoals <i>‘Wat was ook alweer het verschil tussen micro- en macrostofwisseling?’</i>.</p> <p>Bij het starten van het nieuwe thema worden ook eerst vragen gesteld om de voorkennis van studenten te activeren <i>‘Wat weten jullie al van het spijsverteringskanaal?’</i>.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>Docent stelt vragen aan studenten over de lesstof waar ze op dat moment mee bezig zijn. De docent geeft positieve reacties op antwoorden van studenten zoals <i>‘Heel goed’</i> of <i>‘Prima’</i>. En de docent vraagt door op antwoorden van studenten zoals <i>‘Weet je ook hoe dat enzym heet?’</i>.</p> <p>Studenten werken individueel aan opdrachten. Opdrachten worden gezamenlijk nabesproken, waarbij studenten de gelegenheid om elkaar aan te vullen.</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>Er is niet duidelijk sprake van feed-forward.</p>

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>Studenten vullen elkaar aan als antwoord op de vraag van de docent. Verder werken studenten niet zichtbaar samen in de les.</p> <p>Er lijkt geen sprake van feedback en feed-forward.</p>		
	Waar werkt de	Observatie in de les	Waar staat de	Observatie in de les	Hoe komt de	Observatie in de les

	student naar toe? (<i>feed-up</i>)		student nu? (<i>feedback</i>)		student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	
Student	<p>2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Studenten zijn individueel bezig met opdrachten ter verwerking van de lesstof. Bijvoorbeeld na een les over spijsvertering, krijgen de studenten een aantal vragen over spijsvertering of vullen ze bij een afbeelding de juiste lichaamsonderdelen in.</p> <p>Bij het nabespreken krijgt de student gericht de beurt. De docent geeft over het algemeen de antwoorden als studenten het niet weten.</p> <p>Student wordt aan het nadenken gezet door de docent door het stellen van vragen.</p> <p>Er lijkt geen sprake van feed-forward.</p>		

Naam docent: 6

Datum: 27-02-17

Starttijd observatie: 16.00

Welk leerjaar: 3

Aantal studenten aanwezig: 23

Welk vak: medisch rekenen

Eindtijd observatie: 17.30

Welke niveau: 4

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (feedback)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>Docent start de les met het tonen van de workshopplanner. Daarop staat aangegeven welke stof in welke week behandeld wordt en welk huiswerk daarbij hoort.</p> <p>Leerdoelen en criteria voor succes worden niet expliciet besproken.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>Studenten worden gestimuleerd om samen te werken. Bijvoorbeeld: Een student die de stof beheerst wordt gekoppeld aan een student die de stof nog niet beheerst.</p> <p>Studenten krijgen alle gelegenheid om vragen te stellen. De docent gaat er direct op in, stelt af en toe een verhelderende vraag en geeft het antwoord op de vraag.</p> <p>De docent stelt ook vragen aan de studenten (bv ‘<i>Hoe rekenen we deze som uit? of ‘Waarom geef je dit antwoord?’</i>’).</p> <p>Docent geeft bevestigende reactie, geeft af en toe complimentjes (‘<i>heel goed</i>’) naar studenten als ze op de goede weg zitten.</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>Er is niet duidelijk sprake van feed-forward.</p>

				De docent probeert de oefensommen te betrekken in hun toekomstige werk-context als verpleegkundige.		
--	--	--	--	---	--	--

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (feedback)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>Studenten die minder goed zijn in het vak, zoeken een student (een maatje) die wel goed is in dit vak zodat diegene kan helpen.</p> <p>Studenten krijgen de gelegenheid om elkaar te helpen tijdens de les; degene die het snapt, legt het uit aan degene die het nog niet snapt.</p>		
	Waar werkt de student naar	Observatie in de les	Waar staat de student nu?	Observatie in de les	Hoe komt de student naar	Observatie in de les

	toe? (<i>feed-up</i>)		(<i>feedback</i>)		de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	
Student	2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics	Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.	6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics	Studenten maken een proeftoetsje over één onderwerp kondigt de docent aan voor de volgende lessen. Studenten maken diverse opdrachten tijdens de les. Deze opdrachten worden nabesproken door de docent. Sommige wat meer en andere wat minder gedetailleerd. Student wordt hierdoor gestimuleerd om zelf na te denken. Van feed-forward is geen sprake.		

Naam docent: 7

Datum: 03-03-1017

Starttijd observatie: 8.30

Eindtijd observatie: 10.00

Welk leerjaar: 3

Welke niveau: 3

Aantal studenten aanwezig: 18

Welk vak: geestelijke gezondheidszorg praktijk

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>De docent start met een terugblik op de vorige les. Vertelt wat er is besproken en sluit af met: <i>‘Was de opdracht van vorige week duidelijk’</i>.</p> <p>De docent noemt geen leerdoelen, wel benoemd ze de opbouw van de les.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>Deze les gaan studenten in groepjes van 3-4 studenten uiteen om aan hun opdracht te werken.</p> <p>De docent kijkt met studenten mee als ze in hun groepjes aan hun opdracht werken en geeft feedback wanneer de student daar om vraagt. Ook geeft de docent complimentjes aan studenten zoals <i>‘Mooi’</i> of <i>‘Fantastisch’</i>.</p> <p>Als de docent een vraag stelt en de student antwoord, vraagt de docent daar op door.</p> <p>Student komt naar de docent om te vragen of ze <i>‘op de goede weg zit’</i>. De docent reageert daarop met <i>‘wat goed dat je bij me komt’</i>.</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>Er lijkt geen sprake van feed-forward.</p>

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (feedback)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen en voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>Elke groepje studenten heeft een eigen ziektebeeld die ze moeten uitspelen en filmen (bv. depressiviteit, borderline). Studenten moeten één filmpje maken om te laten zien hoe je als verpleegkundige niet moet handelen bij een zorgvrager met het betreffende ziektebeeld en een filmpje hoe je wél moet handelen als verpleegkundige.</p> <p>Studenten geven elkaar geen feedback of feed-forward.</p>		
	Waar werkt de	Observatie in de les	Waar staat de	Observatie in de les	Hoe komt de	Observatie in de les

	student naar toe? (<i>feed-up</i>)		student nu? (feedback)		student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	
Student	2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics	Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.	6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren. a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics		Studenten doen actief mee in de les, bv door het stellen van vragen. Als studenten een vraag stellen krijgen ze directe feedback van de docent. Studenten krijgen gericht de beurt van de docent als zij een vraag stelt. Maar studenten worden in het algemeen ook gevraagd om een antwoord te geven. Er lijkt geen sprake van feed-forward.	

Naam docent: 8

Datum: 01-03-2017

Starttijd observatie: 14.30

Eindtijd observatie: 16.00

Welk leerjaar: 2

Welke niveau: 3

Aantal studenten aanwezig: 12

Welk vak: verpleegtechnisch handelen praktijk

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>Eerst wordt kennis opgehaald van de vorige les: <i>‘Waar spuit je ook alweer intramusculair?’</i>.</p> <p>Er worden geen leerdoelen bij aanvang van de les genoemd. De handeling die deze les centraal staat (subcutaan injecteren) wordt genoemd door de docent. De verschillen tussen de handeling van de vorige en deze les worden door de docent toegelicht.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>De docent stelt veel vragen aan de student zoals <i>‘Waar mag je nog meer subcutaan injecteren’</i> of <i>‘Waarom krijgt een patiënt fragmin’</i>. Bij een correct antwoord de docent met <i>‘Juist’</i>.</p> <p>Als een student het antwoord niet weet, mogen andere studenten aanvullen en de docent geeft een hint zoals <i>‘Moet je nog iets doen voordat je naar een patiënt gaat’</i>.</p> <p>De docent doet de handeling stap voor stap voor. De studenten doen de docent individueel stap voor stap na. De studenten controleren elkaar of ze de voorbereiding van de spuit klaar maken juist hebben gedaan.</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>Er is niet duidelijk sprake van feed-forward.</p>

				De docent koppelt de handeling aan voorbeelden uit de praktijk.		
--	--	--	--	---	--	--

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie in de les	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie in de les	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie in de les
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen en voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>De studenten werken in tweetallen samen. De student bereidt zelf de handeling voor. Voordat de handeling mag worden uitgevoerd, controleert de medestudent of de spuit gereed is voor gebruik volgens de protocollen en waar nodig geeft de student feedback. Studenten geven elkaar geen feed-forward.</p>		
	Waar werkt de student naar	Observatie in de les	Waar staat de student nu?	Observatie in de les	Hoe komt de student naar	Observatie in de les

	toe? (<i>feed-up</i>)		(<i>feedback</i>)		de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	
Student	<p>2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Uit het lesbezoek blijkt niet dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.</p>	<p>6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>De student werkt individueel actief aan de handeling die uitgevoerd moet worden. De student doet stap voor stap de docent na. De student is in de gelegenheid vragen te stellen aan de docent. Feedback geeft de student aan een medestudent op de handeling die is voorbereid.</p> <p>Van feed-forward is geen sprake.</p>		

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het interview	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het interview	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het interview
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>Leerdoelen worden steeds vaker expliciet benoemd door de docenten. Wel wordt aan studenten aan het begin van de les de opbouw van de les meegegeven en vertelt wat ze moeten weten of gedaan moeten hebben aan het einde van de les (impliciet worden lesdoelen benoemd).</p> <p>Door middel van vragen stellen proberen docenten te achterhalen wat de student nog weet van de vorige les.</p> <p>Meestal wordt aan het eind van de les geëvalueerd of de te behandelen lesstof succesvol is geweest.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>Docenten zetten verschillende werkvormen in om studenten te activeren tot leren, zoals het moeilijke woordenspel of het demonstren van een verpleegtechnische handeling. Dit is wisselend individueel en groepsgewijs (zie punt 5 en 6). Feedback wordt verschillend vorm gegeven. Bijvoorbeeld directe feedback bij handelingen en complimentjes op gedrag/houding/inzet. Hoe er feedback wordt gegeven hangt af van het leerjaar en de groepsgrootte. Na het geven van feedback wordt de student bij één docent uitgedaagd tot een extra stap te zetten.</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>Er is niet duidelijk sprake van feed-forward vanuit het interview met de docenten.</p>

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het interview	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het interview	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het interview
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	<p>Docenten geven in het interview aan dat studenten, naar mate de opleiding vordert, steeds meer kunnen mede bepalen wat de doelen zijn bijvoorbeeld voor een samenwerkingsopdracht.</p> <p>Verder is nauwelijks sprake van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door medestudenten.</p>	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen en voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>Studenten worden ingezet als informatiebron voor elkaar. Naarmate de opleiding vordert, zijn studenten daar ook meer bewust van wat ze aan elkaar hebben.</p> <p>De docenten zetten diverse werkvormen in waar studenten kunnen en mogen samenwerken. Studenten moeten bijvoorbeeld elkaar vragen stellen op basis van de theorie of een verpleegtechnische handeling wordt aan elkaar gedemonstreerd als voorbereiding op de praktijktoets. Ook wordt in projectgroepen samengewerkt waar iedere student medestudenten beoordeeld met een cijfer en argumentatie waar de docent groepsdiscussie stimuleert. Ook wordt bij samenwerkingsopdrachten een samenwerkingscontract opgesteld en moet de rol van elke student afzonderlijk duidelijk zijn.</p> <p>Er wordt wel feedback gegeven, of er sprake is van feed-forward is niet duidelijk.</p>		
	Waar werkt de	Observatie uit het	Waar staat de	Observatie uit het	Hoe komt de	Observatie uit het

	student naar toe? (<i>feed-up</i>)	interview	student nu? (feedback)	interview	student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	interview
Student	<p>2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	Docenten geven in het interview niet aan dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.	<p>6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Er worden verschillende werkvormen en individuele (verwerkings-) opdrachten ingezet om de student te activeren tot leren. Bijvoorbeeld door het moeilijke woordenspel, of de student wordt gestimuleerd tot het actief vragen stellen naar medestudent en docent.</p> <p>De student moet zichzelf met een cijfer beoordelen na het voltooien van een project of opdracht, ook moet de student in dergelijke opdrachten duidelijk maken wat zijn/haar eigen rol is geweest.</p> <p>Over het algemeen wordt wel feedback gegeven, of er sprake is van feed-forward is niet duidelijk.</p>		

Bijlage 23 Analyse kader posttest interview controle groep

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het interview	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het interview	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het interview
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>Door de docenten worden meestal leerdoelen op de PowerPoint gezet en soms benoemd in de les. Er wordt niet even consequent op terug gekomen.</p> <p>Docenten gebruiken de workshopplanner om aan te geven wat er gedaan moet worden in de les.</p> <p>Bij sommige vakken is er vooral sprake van individuele leerdoelen.</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>Er worden verschillende werkvormen ingezet door de docenten. Bijvoorbeeld het geven van een presentatie of het houden van een interview. Dit is wisselend individueel en groepsgewijs (zie punt 5 en 6).</p> <p>Op opdrachten wordt over het algemeen feedback gegeven. Op gedrag wordt ook feedback gegeven, vaak in de vorm van complimentjes en opbouwende sfeer. Een docent geeft aan dat een relatie met de student een voorwaarde is voor het geven van feedback. Ook hangt het af van de groepsgrootte (hoe groter</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>Bij één opdracht neemt de student zichzelf op en krijgt de vraag ‘wat zou je een volgende keer anders doen?’</p>

				de groep, hoe lastiger feedback geven) en is het sterk student afhankelijk wat en hoe gezegd wordt door de docent.		
--	--	--	--	--	--	--

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het interview	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het interview	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het interview
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	Docenten geven in het interview niet aan dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes door medestudenten.	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen en voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>Er worden samenwerkingsopdrachten ingezet, in groepjes zoals het samen voorbereiden en uitvoeren van een voorlichtingspresentatie of het simuleren van een patiëntenvergadering.</p> <p>Ook geven studenten elkaar uitleg over de lesstof als een andere student het nog niet begrepen heeft.</p> <p>Het kunnen samenwerken is vak afhankelijk en niveau afhankelijk.</p> <p>Over het algemeen wordt wel feedback gegeven, of er sprake is van feed-forward is niet duidelijk.</p>		

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het interview	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het interview	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het interview
Student	<p>2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	Docenten geven in het interview niet aan dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes door studenten.	<p>6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>De student kan zelf een eigen route bepalen naar de toetsweek toe (iedere 10 weken).</p> <p>De student krijgt individuele (verwerkings-) opdrachten zoals het houden van een interview of het maken van een filmpje. De opdrachten zijn bedoeld om studenten te activeren en actief met de lesstof bezig te laten zijn.</p> <p>Tussentijdse opdrachten krijgen steeds vaker ook een cijfer en telt voor een gedeelte mee voor het eindcijfer. Er is geen sprake van tussentijdse theoretische toetsen. Soms is er wel sprake van een instaptoets om het niveau van de student te bepalen en eventueel de instructie daar op af te stemmen.</p> <p>Over het algemeen wordt wel feedback gegeven, of er sprake is van feed-forward is niet duidelijk.</p>		

Bijlage 24 Analyse kader posttest interview studenten

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het interview	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het interview	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het interview
Docent	<p>1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria van succes.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen</p>	<p>De studenten geven aan dat de meeste docenten in hun les een lesdoel/doelen hebben. Niet elke docent benoemd ze concreet. Studenten geven aan dat het docent afhankelijk is of het ook duidelijk is voor studenten wat de docent wil bereiken in de les.</p> <p>Studenten geven aan dat één docent wel heel concreet een lesdoel benoemt, de studenten deze laat overschrijven en er aan het einde van de les op terug komt als voorbereiding op de toets.</p> <p>De meeste docenten, zo geven de studenten aan, kijken aan het begin van de</p>	<p>3. Het bewerkstelligen van effectieve groepsdiscussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren.</p> <p>a. Feedback b. Vragen stellen c. Toetsdialogen d. Rubrics e. Reflectieve lessen f. Summatieve toetsen</p>	<p>In de lessen ervaren studenten geen ruimte voor groepsdiscussies. Wel is er ruimte om samen te werken. Studenten voelen de ruimte om samen te gaan werken, ook als dit niet specifiek is aangegeven door de docent.</p> <p>Studenten geven aan dat er meestal wel ruimte is voor het stellen van vragen. Waarbij ze expliciet noemen dat dit verbeterd is ten opzichte van het interview in november.</p> <p>De studenten krijgen over het algemeen wel feedback. Soms is dit vertraagd bij opdrachten of direct bij presentaties. Studenten</p>	<p>4. Feedback geven gericht op verder leren</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen</p>	<p>Er wordt bijna geen specifieke feed-forward gegeven door docenten of de coach van de studenten. Soms wordt er wel met presentaties feed-forward gegeven in de vorm van tips hoe de student de volgende keer haar presentatie kan verbeteren.</p>

		les ook terug op de vorige les.		geven aan dat het wel afhangt van welke docent je les krijgt. Van de coach krijgt de student feedback op houding en gedrag.		
--	--	---------------------------------	--	---	--	--

	Waar werkt de student naar toe? (<i>feed-up</i>)	Observatie uit het interview	Waar staat de student nu? (<i>feedback</i>)	Observatie uit het interview	Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	Observatie uit het interview
Mede-student	<p>2. Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Feedback b. Reflectieve lessen c. <i>Peer-assessment</i> d. Rubrics</p>	Studenten geven in het interview niet aan dat er sprake is van het begrijpen en delen van leerdoelen en/of criteria voor succes.	<p>5. Het activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen voor elkaar.</p> <p>a. Feedback b. Toetsdialoog c. Reflectieve lessen d. <i>Peer-assessment</i> e. Rubrics</p>	<p>Studenten mogen in de les samenwerken. Soms wordt dit gestuurd door de docent. Als het niet expliciet benoemd wordt, dan zoeken studenten elkaar ook wel op om samen te werken aan opdrachten. Studenten ervaren dat er meer ruimte is om samen te werken in de les ten opzichte van het interview in november.</p> <p>Er is niet duidelijk sprake van feedback of feed-forward door/van medestudenten.</p>		
	Waar werkt de student naar	Observatie uit het interview	Waar staat de student nu?	Observatie uit het interview	Hoe komt de student naar	Observatie uit het interview

	toe? (<i>feed-up</i>)		(<i>feedback</i>)		de gewenste situatie? (<i>feed-forward</i>)	
Student	<p>2. Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Studenten geven in het interview niet aan dat er sprake is van het begrijpen van leerdoelen en/of criteria voor succes.</p>	<p>6. Het activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap op het eigen leren.</p> <p>a. Zelf-assessment b. Reflectieve lessen c. Rubrics</p>	<p>Studenten werken aan individuele opdrachten. Alle studenten voeren dezelfde opdracht uit, waarbij er soms wel verschil is in het onderwerp. Er is niet duidelijk geworden of studenten de onderwerpen dan zelf mogen kiezen of dat de docent dit aangeeft.</p> <p>De studenten geven aan ruimte te voelen voor het geven van feedback aan de docent en het tevens het gevoel dat de docent wat doet met de feedback.</p> <p>De studenten voelen zich verantwoordelijk voor haar eigen leerproces (eigenaarschap) en benoemen daarbij dat ze daarbij de docent nodig heeft.</p> <p>Studenten geven aan dat het gevoel van zelfverantwoordelijkheid afhangt hoeveel ruimte een docent/coach geeft.</p>		